

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉVALUATION DE LA CROISSANCE DU VOCABULAIRE
CHEZ DES ENFANTS ALLOPHONES ET
FRANCOPHONES DANS DIFFÉRENTS PROGRAMMES
D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Mémoire présenté
comme exigence partielle
de la maîtrise en didactique
des langues secondes

Par Marie-Hélène Crémer

Septembre 2005

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier la directrice de l'école dans laquelle j'ai pu faire cette recherche, ainsi que les enseignantes qui m'ont ouvert leurs classes, les parents des enfants, qui ont donné leur consentement, et bien sûr les enfants qui ont participé avec beaucoup de bonne volonté.

Et enfin, je voudrais remercier particulièrement madame Martine Peters sans l'aide et la rigueur de laquelle ce mémoire ne serait pas ce qu'il est aujourd'hui.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	II
TABLE DES MATIÈRES.....	III
LISTE DES TABLEAUX	VII
RÉSUMÉ	IX
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	4
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Présentation du chapitre.....	4
1.2 Les immigrants dans le système scolaire québécois	4
1.3 Les programmes scolaires offerts aux immigrants.....	5
1.4 But de la recherche.....	8
CHAPITRE 2	9
CADRE THÉORIQUE	9
2.1 Présentation du chapitre.....	9
2.2 Processus d'acquisition du vocabulaire en langue seconde (L2).....	9
2.2.1 Modèles d'acquisition du vocabulaire en L2	9
2.2.2 Connaissance d'un mot.....	13

2.3 Vocabulaire de la langue seconde et enseignement	20
2.3.1 Les grands courants d'enseignement et le vocabulaire	20
2.3.2 L'enseignement implicite et l'enseignement explicite du vocabulaire	23
2.3.3 Facteurs influençant l'apprentissage du vocabulaire en L2	30
2.4 Question de recherche et hypothèses	40
 CHAPITRE 3	 42
 MÉTHODOLOGIE	 42
3.1 Présentation du chapitre.....	42
3.2 Contexte de la recherche.....	42
3.3 Participants.....	45
3.3.1 Enfants	45
3.3.2 Enseignantes	50
3.4 Instruments.....	51
3.4.1 Test de réception – ÉVIP	52
3.4.2 Test de production – WIPPSI	53
3.4.3 Test élaboré pour les besoins de l'expérience – Test-maison	54
3.4.4 Questionnaire démographique et linguistique pour les parents.....	56
3.4.5 Questionnaires pour les enseignants	56
3.4.6 Grilles d'observation de classe	56
3.5 Déroulement de l'expérimentation	60
3.6 Interprétation des données	60
 CHAPITRE 4	 62
 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	 62
4.1 Présentation du chapitre.....	62

4.2 Tests de vocabulaire.....	62
4.2.1 ÉVIP	62
4.2.2 WIPPSI	64
4.2.3 Test-maison.....	69
4.2.4 Tests statistiques	74
4.3 Observations de classe	75
4.3.1 Organisation des locaux	75
4.3.2 Pédagogie et interactions	77
4.3.3 Enseignement du vocabulaire	80
4.4 Questionnaires aux enseignantes	84
4.4.1 Questionnaire sur les méthodes d'enseignement	84
4.4.2 Questionnaire sur les enfants	86
CHAPITRE 5	94
DISCUSSION DES RÉSULTATS	94
5.1 Présentation du chapitre.....	94
5.2 Synthèse des résultats	95
5.3 Discussion des résultats par groupe.....	95
5.3.1 Groupe Langue maternelle.....	96
5.3.2 Groupe Accueil	101
5.3.3 Groupe Intégration	107
5.4 Comparaison des groupes.....	111
5.4.1 Comparaison des enfants en langue maternelle et en classe d'accueil.....	111
5.4.2 Comparaison des enfants en langue maternelle et en intégration	114
5.4.3 Comparaison des enfants en classe d'accueil et en intégration.....	115
5.5 Retour sur les questions de recherche et hypothèses.....	116
CONCLUSION	119

Limites de cette recherche	121
Implications pédagogiques	122
Pistes de recherche	123
APPENDICE A QUESTIONNAIRE DISTRIBUÉ AUX PARENTS	125
APPENDICE B ÉCHELLE DE VOCABULAIRE EN IMAGES DE PEABODY	127
APPENDICE C WESCHLER PRESCHOOL AND PRIMARY SCALE OF INTELLIGENCE (VERSION FRANÇAISE, SECTION VOCABULAIRE)...	131
APPENDICE D TEST-MAISON	139
APPENDICE E QUESTIONNAIRE DISTRIBUÉ AUX ENSEIGNANTES	
PARTIE 1 : QUESTIONS SUR L'ENSEIGNANT	140
APPENDICE F QUESTIONNAIRE DISTRIBUÉ AUX ENSEIGNANTES	
PARTIE 2 : QUESTIONS SUR LES ENFANTS.....	143
APPENDICE G GRILLE D'OBSERVATION DU LOCAL	145
APPENDICE H GRILLE D'OBSERVATION DES INTERACTIONS.....	146
APPENDICE I	147
GRILLE D'OBSERVATION DU VOCABULAIRE	147
RÉFÉRENCES.....	148

LISTE DES TABLEAUX

3.1	Répartition des enfants selon les programmes et les classes	53
3.2	Profil des enfants	54
3.3	Langue(s) parlée(s) en dehors de l'école	56
3.4	Langue de l'enfant dans ses activités	57
3.5	Attitude des parents face au français	58
3.6	Profil des enseignantes	60
3.7	Grille d'observation du local	66
3.8	Grille d'observation des interactions	67
3.9	Grille d'observation du vocabulaire	68
4.1	Résultats de l'ÉVIP	72
4.2	Score des enfants au WIPPSI	74
4.3	Résultats au WIPPSI (nombre de mots définis)	75
4.4	Comparaison du score total et du nombre de mots définis pour le WIPPSI	76
4.5	Scores des enfants au test-maison	79
4.6	Résultats des enfants au test-maison (nombre de mots connus)	80
4.7	Comparaison du score total et du nombre de mots connus pour le test-maison	81
4.8	Résultats des analyses de variance à mesures répétées (temps 1 et temps 2) pour chaque test selon les groupes	83
4.9	Niveaux de signification bilatéraux avec ajustement de Bonferroni-Holm pour les comparaisons 2 à 2 des trois groupes, selon les modèles à mesure répétées	84
4.10	Organisation des classes dans les différents programmes	85
4.11	Observation des activités et de leur présentation	86
4.12	Observation des interventions des enseignantes	87
4.13	Observation des interactions des enfants	88
4.14	Observation de la présentation et de l'exploitation des nouveaux mots	90
4.15	Observation de l'attitude de l'enseignant face à l'utilisation d'autres langues en classe et face à différentes stratégies d'enseignement du vocabulaire	92

4.16	Questionnaire sur les méthodes d'enseignement	93
4.17	Questionnaire sur l'utilisation d'autres langues en classe	94
4.18	Questionnaire aux enseignantes sur le comportement des enfants en classe de langue maternelle	95
4.19	Questionnaire aux enseignantes sur l'attitude des enfants en classe de langue maternelle face au français	96
4.20	Questionnaire à l'enseignante sur le comportement des enfants en classe d'accueil	97
4.21	Questionnaire à l'enseignante sur l'attitude des enfants en classe d'accueil face au français	99
4.22	Questionnaire aux enseignantes sur le comportement des enfants en intégration	100
4.23	Questionnaire aux enseignantes sur l'attitude des enfants en intégration face au français	101

RÉSUMÉ

Lorsqu'ils débutent leur parcours scolaire au Québec, les enfants allophones sont placés dans différents programmes selon leur connaissance du français et la durée de leur séjour au Québec. Ces programmes ont été créés pour faciliter leur intégration. Les deux programmes les plus répandus, pour les enfants allophones n'ayant pas une bonne connaissance du français, sont la classe d'accueil fermée et l'intégration en classe ordinaire avec soutien à la francisation. Cette recherche a pour but de mesurer et de comparer les progrès linguistiques, et plus précisément la croissance de vocabulaire, sur quatre mois, chez des enfants à l'école primaire, dans trois situations différentes : enfants allophones en classe d'accueil fermée, enfants allophones en intégration en classe ordinaire avec soutien à la francisation et enfants francophones en classe ordinaire. Par le biais de tests de vocabulaire, de questionnaires aux parents et aux enseignantes et d'observations de classe; cette étude cherche à vérifier si le type d'enseignement du vocabulaire (implicite et explicite) et l'exposition à la langue sont différents dans les programmes et si la croissance du vocabulaire des enfants est influencée par le type d'enseignement qu'ils reçoivent (explicite ou implicite) et par l'intensité de l'exposition à la langue. Sur le plan du type d'enseignement du vocabulaire, les enfants allophones en classe d'accueil fermée reçoivent plus d'enseignement explicite et les stratégies d'enseignement implicite mises en place par l'enseignante sont plus variées et plus efficaces en classe d'accueil fermée que dans les autres programmes. De plus, les enfants allophones en classe d'accueil fermée ont plus progressé que les enfants allophones intégrés en classe ordinaire du point de vue de la précision de la connaissance lexicale. Et enfin, le vocabulaire des enfants francophones s'est moins développé et précisé que celui des enfants allophones.

Mots clés : enseignement, accueil, intégration, allophones, vocabulaire, français langue seconde

INTRODUCTION

Chaque année, le Canada voit l'arrivée d'un grand nombre d'immigrants. En 2004, par exemple, 235 284 personnes issues de l'immigration s'y sont installées. Au Québec aussi, la population immigrante est importante. Pour la même année, 44 239 personnes y ont immigré, ce qui représente 18,8 % de l'immigration totale pour le Canada (Citoyenneté et immigration Canada, 2004).

Au Canada, la situation linguistique du Québec est particulière. En effet, en août 1977, le gouvernement québécois a adopté le projet de loi 101 ou la Charte de la langue française. Cette loi a fait du « français la langue de l'État et de la Loi aussi bien que la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires. » (Gouvernement du Québec, 1977). Au Québec, le français est donc, depuis lors, la langue de scolarisation obligatoire des nouveaux arrivants, peu importe leur langue maternelle.

Le profil linguistique des immigrants canadiens est le suivant : seulement 2,9 % des immigrants ont le français comme langue maternelle et 10,9 % d'entre eux parlent le français en arrivant. Pour le Québec, ce dernier pourcentage tombe à 5,2 % (Citoyenneté et immigration Canada, 2004). En 2002, sur 39 512 immigrants au Québec, il y avait 7642 enfants de moins de 15 ans (Institut de la statistique, 2004). Et en 2002, sur 5307 enfants de moins de 15 ans s'installant à Montréal, 4953 ne parlaient pas français (Citoyenneté et immigration Canada, 2004). Beaucoup d'enfants se retrouvent donc chaque année sur les bancs de l'école québécoise en n'ayant aucune connaissance du français.

Sur son site décrivant les structures mises en place pour les nouveaux arrivants, le ministère des Relations avec les Citoyens et l'Immigration, dorénavant MRCI, explique ceci : « les élèves non francophones du réseau d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et secondaire peuvent bénéficier de mesures de soutien à l'apprentissage du français assurées par le MEQ. [...] leur permettant d'acquérir la maîtrise de la langue d'enseignement, ces mesures aident les élèves à s'intégrer le plus rapidement possible dans une classe ordinaire de langue française » (MRCI, 2003, p.1). Pour faciliter l'intégration de ces enfants, différents programmes ont été mis en place : il y a des classes d'accueil fermées, le modèle d'intégration progressive, des modèles mixtes, du soutien à l'apprentissage du français, des classes continues, des classes d'immersion, etc. (Gouvernement du Québec, 1998).

Le but de ce mémoire est d'évaluer et de comparer les progrès linguistiques, et plus précisément la croissance de vocabulaire, sur quatre mois, chez des enfants à l'école primaire, dans trois programmes différents : enfants allophones en classe d'accueil, enfants allophones en intégration en classe ordinaire avec soutien à la francisation et enfants francophones en classe ordinaire.

Ce mémoire sera divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre, **Problématique**, fait un bref portrait de la situation scolaire des immigrants au Québec et des différents programmes mis en place pour leur intégration linguistique. Ensuite, nous y présentons le but de notre recherche.

Le deuxième chapitre, **Cadre théorique**, présente la base théorique de notre recherche. Nous y présentons tout d'abord les processus d'acquisition du vocabulaire et les différentes dimensions de la connaissance lexicale. Ensuite, nous faisons un bref rappel des différents courants d'enseignement en langue seconde en mettant en évidence leurs relations avec l'apprentissage implicite ou explicite du vocabulaire. Nous rappelons différents facteurs qui peuvent influencer l'apprentissage du vocabulaire. Et enfin, nous présentons nos questions de recherche et nos hypothèses.

Dans le troisième chapitre, **Méthodologie**, nous détaillons le profil de nos participants, le choix et la construction des tests de vocabulaire et des questionnaires utilisés lors de l'expérimentation. Nous exposons ensuite la façon dont les données ont été traitées.

Le quatrième chapitre, **Présentation des résultats**, présente, comme son titre l'indique, les résultats obtenus lors de l'expérimentation. Nous commençons par les résultats aux tests pour terminer par les résultats des questionnaires aux enseignantes.

Dans le cinquième chapitre, **Discussion des résultats**, nous mettons tous ces résultats en lien avec notre cadre théorique et nos hypothèses de départ. Nous analysons les résultats par programme tout d'abord et finalement, nous comparons les groupes entre eux et revenons sur nos hypothèses de départ.

Et enfin, dans la **Conclusion**, nous faisons un bref retour sur chaque chapitre et nous soulignons les limites de cette recherche, ses implications pédagogiques et les pistes qu'elle peut nous donner pour des recherches ultérieures.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 Présentation du chapitre

Dans ce chapitre, nous faisons un bref portrait de la situation scolaire des immigrants au Québec. Nous expliquons ensuite les différents programmes scolaires qui leur sont proposés. Et enfin, nous exposons notre question de recherche.

1.2 Les immigrants dans le système scolaire québécois

Si nous comparons le profil de l'immigration au Québec aujourd'hui à celui de 1977, date de l'adoption de la Charte de la langue française au Québec, nous pouvons voir qu'il a beaucoup changé. En 2001, par exemple, « l'immigration dite non traditionnelle, soit celle qui provient de l'Asie, de l'Amérique centrale et du Sud et de l'Afrique compt[ait] pour 80 % des flux alors qu'elle n'en représentait [en 1977] qu'environ 20 % » (Mc Andrew, 2001). Et le Québec, surtout Montréal où se concentrent 80 % de l'immigration (Mc Andrew, 2001), suit la même tendance.

Entre 1969 et 1979, la grande majorité des enfants immigrants qui fréquentaient les classes d'accueil dans la Commission scolaire de Montréal provenaient majoritairement de l'Europe et des États-Unis (Latif, 1991). Cette tendance change après l'adoption de la loi 101 qui oblige toute personne dont aucun des parents n'a fait ses études en anglais au Québec à suivre un enseignement en français si elle désire que cet enseignement se fasse dans le

secteur public. Cette loi modifie le paysage des écoles au Québec. En 1989-1990, par exemple, la pluralité ethnique y est très marquée. S'y retrouvent en effet 107 pays d'origine et 54 langues maternelles (Messier, 1997).

Le pourcentage de francophones étudiant en français ne change pas beaucoup après l'adoption de la Charte de la langue française. Pour l'année 1976-1977, pour le préscolaire, le primaire et le secondaire, 98 % des francophones étudient en français et ce pourcentage est identique pour l'année 1997-1998 (Gouvernement du Québec, 1999). Du côté des anglophones, en 1976-1977, 8 % étudient en français et ce pourcentage passe à 18 % pour l'année 1997-1998 (Gouvernement du Québec, 1999). Mais c'est surtout chez les allophones que la différence est marquée. En effet, en 1976-1977, 20 % des allophones étudient en français et ce pourcentage passe à 80 % en 1997-1998 (Gouvernement du Québec, 1999).

À Montréal, en 1998, la clientèle allophone compte pour 46,4 % des effectifs du réseau scolaire de langue française (Mc Andrew, 2001). En 1996, un rapport du ministère des Relations avec les citoyens et de l'immigration, dorénavant MRCI, établit que près de la moitié des immigrants parlent une autre langue que le français ou l'anglais à la maison (Gouvernement du Québec, 2000).

Le système scolaire québécois doit donc offrir des programmes adaptés à ces nouveaux immigrants et il se doit de les adapter en fonction des changements qui peuvent subvenir dans les besoins de cette population.

1.3 Les programmes scolaires offerts aux immigrants

Comme le MRCI l'explique, « les élèves non francophones du réseau d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et secondaire peuvent bénéficier de mesures de soutien à l'apprentissage du français assurées par le MEQ. » (MRCI, 2003, p.1)

Différents programmes ont donc été implantés par le gouvernement. En 1969, les premières classes d'accueil ont été mises en place (Mc Andrew, 2001), l'idée étant qu'elles devaient aider les élèves à bien commencer leur processus d'intégration et leur permettre d'avoir des

chances de réussite égales à celles des autres élèves (Gouvernement du Québec, 1998). L'objectif de ces classes est d'aider les enfants à s'intégrer dans les classes ordinaires. Les enfants restent environ dix mois en classe d'accueil. Mais cette période peut varier selon les caractéristiques de l'élève et selon l'école qu'il fréquente (Gouvernement du Québec, 2003). Ce séjour en classe d'accueil s'échelonne de 1 à 30 mois dans la Commission scolaire de Montréal, par exemple (Commission scolaire de Montréal, 2000). Ces classes d'accueil offrent, selon l'âge des élèves, des cours de sciences, de mathématiques, de français (environ 50 % des cours) et d'autres matières scolaires comme les arts et l'éducation physique. Ces classes sont généralement multi-âges et multi-niveaux. Après ce séjour en classe d'accueil, les enfants sont intégrés aux classes ordinaires.

Mais cette formule a été considérée comme n'étant pas toujours adaptée aux « besoins des élèves sous-scolarisés, [et comme étant] peu arrimée au courant actuellement dominant en matière d'apprentissage de la langue scolaire par les nouveaux arrivants, celui d'une intégration étroite entre services spécifiques et classe régulière » (Mc Andrew, 2001, p. 19). De plus, les modèles de classes d'accueil fermées semblent avoir des conséquences sur l'intégration sociale et linguistique des nouveaux arrivants (Mc Andrew, 2001). Suite à ces critiques, des expériences d'intégration partielle des élèves nouveaux arrivants dans des classes régulières commencent (Mc Andrew, 2001). Dans son *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, le gouvernement du Québec insiste sur la nécessité d'imaginer « d'autres modèles d'intervention, dans le but de répondre de mieux en mieux aux besoins particuliers des élèves nouvellement arrivés dans [les] établissements d'enseignement » (Gouvernement du Québec, 1998, p. 5).

Aujourd'hui, différents modèles d'intégration existent pour le primaire (Commission scolaire de Montréal, 2000) :

- 1) l'intégration en classe ordinaire avec des mesures de soutien à la francisation : « les élèves sont intégrés dans une classe ordinaire et retirés [de la classe ordinaire] pour recevoir [trois à quatre heures par semaine] un enseignement en français » (Commission scolaire de Montréal, 2000, p. 2),

- 2) la classe d'accueil fermée : les élèves sont dirigés dans une classe d'accueil où « une enseignante ou un enseignant assure pendant une période pouvant s'échelonner de 1 à 30 mois leur intégration culturelle et linguistique à la langue française » (Commission scolaire de Montréal, 2000, p. 3),
- 3) la classe d'observation : les élèves du secondaire ou du deuxième cycle du primaire sont placés dans cette classe si « les responsables scolaires éprouvent de la difficulté à les classer adéquatement » (Commission scolaire de Montréal, 2000, p.4),
- 4) la classe d'accueil avec intégration partielle dans la classe ordinaire : ce modèle est le même que la classe d'accueil fermée sauf que les élèves sont intégrés de temps en temps dans une classe ordinaire « généralement pour les mathématiques » (Commission scolaire de Montréal, 2000, p. 4),
- 5) la classe de post-accueil : si après une année en classe d'accueil, les élèves sont identifiés comme « ayant un retard académique de 3 ans ou plus ou ayant des difficultés en apprentissage du français, ils sont regroupés dans cette classe pour une période de 10 mois supplémentaires » (Commission scolaire de Montréal, 2000, p. 5),
- 6) la classe d'accueil assistée : c'est un modèle pour « les élèves sous-scolarisés où une aide-enseignante vient appuyer l'enseignant dans la classe d'accueil » (Commission scolaire de Montréal, 2000, p. 5),
- 7) la classe d'accueil pour élèves analphabètes ou sous-scolarisés,
- 8) la classe pour élèves du primaire ayant des troubles graves d'apprentissage après leur stage de 10 mois en accueil,
- 9) des moyens particuliers pour appuyer la francisation : une activité d'intégration est offerte aux élèves des classes d'accueil pendant l'été,
- 10) le jumelage de groupe : une heure par jour, un élève de classe d'accueil travaille les mathématiques avec trois élèves d'une classe régulière.

Les modèles les plus répandus sont le premier et le deuxième, soit l'intégration en classe ordinaire avec soutien à la francisation et la classe d'accueil fermée. Mais aujourd'hui, il existe peu d'études qui contrastent « l'efficacité respective des deux formules » (Mc Andrew, 2001). Nous nous proposons donc d'essayer de comparer ces deux

programmes du point de vue de l'apprentissage du vocabulaire par les enfants. Nous nous sommes concentrés sur l'apprentissage du vocabulaire.

1.4 But de la recherche

L'objectif de ce mémoire est de mesurer et de comparer les progrès linguistiques, et plus précisément la croissance de vocabulaire, sur quatre mois, chez des enfants à l'école primaire, dans trois situations différentes : enfants allophones en classe d'accueil fermée, enfants allophones en intégration en classe ordinaire avec soutien à la francisation et enfants francophones en classe ordinaire.

Cette recherche tentera de répondre à deux questions :

- le type d'enseignement du vocabulaire (implicite et explicite) et l'exposition à la langue sont-ils différents dans les trois programmes ?
- la croissance du vocabulaire des enfants est-elle influencée par le type d'enseignement qu'ils reçoivent (explicite ou implicite) et par l'intensité de l'exposition à la langue ?

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

2.1 Présentation du chapitre

Ce chapitre, comme son titre l'indique, présente le cadre théorique de notre recherche. Nous y présentons tout d'abord différents modèles d'acquisition du vocabulaire et nous expliquons les différentes acceptions de la connaissance d'un mot. Ensuite, nous faisons un rappel des différents courants d'enseignement de la langue seconde et, plus spécifiquement, du vocabulaire, en insistant sur la différence entre apprentissage implicite et explicite du vocabulaire, et sur les facteurs qui influencent l'apprentissage de la langue seconde. Et enfin, nous exposons nos questions de recherche et hypothèses.

2.2 Processus d'acquisition du vocabulaire en langue seconde (L2)

Depuis de nombreuses années, différents modèles d'acquisition du vocabulaire en langue seconde ont été développés.

2.2.1 Modèles d'acquisition du vocabulaire en L2

Weinreich (1953) a proposé trois modèles pour décrire le lexique mental du locuteur bilingue. Dans le premier, celui du bilinguisme composé, le locuteur disposerait d'un concept et de deux mots (un en L1, l'autre en L2), dans le deuxième, celui du bilinguisme coordonné, le locuteur disposerait de deux concepts et de deux mots, et dans le troisième,

celui du bilinguisme subordonné, le sens d'un mot en L2 renverrait directement au mot de L1 et non pas au concept. Ces trois modèles pourraient exister chez un même individu à des périodes différentes de son développement (Weinreich, 1953) et ils dépendraient des conditions dans lesquelles il a acquis ou appris sa langue seconde (Weinreich, 1953). Selon Ervin et Osgoode (1954), la personne qui a acquis sa langue seconde de façon naturelle présenterait un lexique mental de type coordonné, tandis que celle qui l'a étudiée dans des cours de langue fonctionnerait plutôt avec une structure composée (Tréville, 2000).

Un peu plus tard, en 1967 et en 1968, deux modèles formels sont introduits. Ces modèles formels sont centrés sur les applications pratiques qui en dérivent. En 1967, Crothers et Supes développent un modèle formel d'acquisition du vocabulaire en L2 qui permet de prédire la quantité maximale de vocabulaire pouvant être appris par un apprenant dans une période bien déterminée (Meara, 2002). À son tour, en 1968, Riegel introduit un modèle formel de la croissance du vocabulaire chez les bilingues. Son modèle permet de comparer la façon dont différents types d'exposition à la L2 affectent le succès à long terme du locuteur de L2 ou même de L1 (Meara, 2002). Mais selon Meara (2002), ce genre de modèles formels est rarement pris en compte, malgré leur pertinence dans les études sur l'acquisition des langues secondes, surtout parce que les utiliser implique souvent beaucoup de manipulations statistiques (Meara, 2002).

En 1978, Volterra et Taeschner ont proposé un modèle d'acquisition du vocabulaire par les enfants bilingues en trois stades. Dans le premier, l'enfant a un système lexical comprenant les mots des deux langues, ce qui se traduit par une utilisation indifférente des deux langues. Dans le deuxième, deux systèmes distincts commencent à se développer pour le lexique mais pas encore pour la syntaxe ; et dans le troisième, deux systèmes distincts sont établis pour le lexique et la syntaxe (Bialystok, 2001).

Ce modèle a été repris et développé dans beaucoup de recherches (Arnberg, 1987 ; Grosjean, 1982 ; Vihman, 1985), mais d'autres études (De Houwer, 1990 ; Goodz, 1989 ; Pye, 1986 ; Genesee, 1989) l'ont remis en question et voient plutôt le système lexical d'un enfant bilingue comme deux systèmes distincts dans lesquels l'enfant peut puiser des mots et des

structures d'un langage pour remplir des manques qu'il pourrait rencontrer dans l'autre (Bialystok, 2001).

Entre les deux conceptions, Green (1998) propose un modèle dans lequel les deux langues sont séparées, mais où chaque langue reste active lors de l'utilisation de l'autre, et un procédé « inhibitoire » est responsable de la suppression de la langue non appropriée et de l'autorisation de l'utilisation de la langue requise pour la tâche à accomplir (Bialystok, 2001). Deux facteurs restreignent l'efficacité de ce procédé inhibitoire chez les jeunes enfants. Tout d'abord, le besoin de communiquer incite l'enfant à utiliser toutes les ressources qui sont en sa possession, comme remplir les trous lexicaux avec les mots de l'autre langue (Bialystok, 2001). Et ensuite, le procédé inhibitoire est encore trop fragile pour supprimer les mots de la langue qui n'est pas appropriée et il se renforce avec l'âge (Bialystok, 2001).

Mais que les deux systèmes (celui de la L1 et de la L2) soient considérés comme indépendants ou reliés, l'acquisition du vocabulaire se fait progressivement suite « à la multiplication des contacts avec ce vocabulaire et dépend de nombreux facteurs (linguistiques et autres) tels que l'état des connaissances préalables ou des réseaux sémantiques déjà intériorisés [...], l'apport de la langue première et les dispositions psychologiques de l'apprenant (son intention et sa motivation) » (Tréville, 2001, p. 74). Dans l'apprentissage d'un mot en L2, se mettent donc en place différents types de mécanismes d'apprentissage.

Selon Krashen (1987), ces processus peuvent se produire naturellement pour la L2 si l'apprenant est en présence d'un « apport langagier authentique et stimulant » (Tréville, 2001, p. 75). Il s'agit alors d'acquisition qui se distingue de l'apprentissage, celui-ci étant un processus conscient impliquant une intention d'apprendre. Pour Krashen, « l'acquisition réfère à l'acquisition d'une L2 qui serait analogue à la façon dont l'enfant acquiert sa L1 [... L'acquisition est donc] un processus inconscient » (Germain, 1993, p. 247). Au contraire, l'apprentissage ferait référence à « un développement linguistique conscient » (Germain, 1993, p. 247).

Pour Anderson (1985), cet apprentissage se fait en « trois étapes successives :

- une étape cognitive où l'apprenant emmagasine les connaissances déclaratives qu'il comprend ;
- une étape associative [...] où l'apprenant assimile progressivement les règles d'emploi des connaissances engrangées à l'étape précédente, pour effectuer des tâches complexes [...] ;
- une étape d'autonomie où les opérations s'automatisent [...] » (Tréville, 2001, p. 81).

Ellis (2002) distingue, lui aussi, les processus conscients et inconscients dans l'apprentissage du vocabulaire, mais pour lui, ces types de processus sont tous deux utilisés dans l'apprentissage lexical. En effet, pour Ellis (2002), dans l'apprentissage lexical, il y a, d'une part :

- l'acquisition de la forme du mot (orale et/ou écrite),
- l'acquisition de ses spécifications lexicales input/output, et
- l'acquisition de ses collocations (mots ou groupes de mots qui sont communément associés au nouveau mot) et des informations sur sa classe grammaticale.

Ces acquisitions résultent de processus principalement inconscients (ou implicites) d'analyse de séquence d'information et découlent de l'exposition à la L2.

Et il y a, d'autre part :

- l'acquisition des propriétés sémantiques et conceptuelles du mot, et
- la cartographie des étiquettes du mot vers ses représentations sémantiques.

Ces apprentissages sont le résultat de processus conscients (ou explicites). Les locuteurs utilisent des stratégies d'inférence, des connaissances linguistiques pour lier le sens à la forme du mot, et ces stratégies sont des processus cognitifs conscients (Ellis, 2002).

Mais quelle que soit la façon dont le locuteur apprend un mot (consciente ou inconsciente), que ce soit en L1 ou en L2, la connaissance d'un mot peut être partielle ou complète (Laufer, 2002). Un locuteur peut connaître la forme orale, mais pas la forme écrite du mot. Il peut aussi en connaître les propriétés syntaxiques, mais pas les collocations.

Nous en arrivons donc à une question essentielle dans l'étude de l'acquisition du vocabulaire : que faut-il entendre par « connaissance » d'un mot ? S'agit-il de la reconnaissance du mot, de la connaissance de son sens premier, de ses sens figurés, de ses collocations, de ses propriétés syntaxiques, ou de la capacité du locuteur à utiliser correctement ce mot dans le discours ?

2.2.2 Connaissance d'un mot

La définition de la connaissance d'un mot a déjà fait couler beaucoup d'encre en didactique des langues. De nombreuses classifications ont été faites. En 1942, Cronbach définit la connaissance lexicale en cinq comportements qui démontrent une connaissance du mot :

- la généralisation : l'apprenant peut définir le mot,
- l'application : l'apprenant peut choisir les situations ordinaires où l'utilisation du mot est appropriée,
- l'étendue : l'apprenant connaît les différents sens du mot selon le contexte,
- la précision : l'apprenant peut utiliser le sens standard du mot correctement dans toutes les situations possibles et reconnaître celles où il ne peut pas être utilisé,
- la disponibilité : l'apprenant est capable d'utiliser le mot dans sa pensée et son discours (Cronbach, 1942).

Un peu plus tard, Richard (1976) établit une liste de différents critères pour déterminer ce que signifie la connaissance d'un mot. Pour Richards (1976), connaître un mot signifie :

- connaître le degré de probabilité de rencontrer ce mot à l'écrit ou dans le discours,
- connaître les limites imposées dans l'utilisation de ce mot en fonction des situations,
- connaître le comportement syntaxique du mot,
- reconnaître les formes sous-jacentes du mot (savoir que « consolider » est dérivé de « solide », par exemple) et inversement, savoir les dérivations qui peuvent en être faites,
- connaître le réseau d'associations entre ce mot et d'autres mots (les collocations),
- connaître la valeur sémantique du mot,
- connaître les différents sens du mot.

En 1990, Nation précise ces deux classifications en faisant une distinction entre la connaissance réceptive et productive d'un mot. Par contre, Nation laisse de côté la question de la morphologie (Bogaards, 2000).

Pour Nation, la connaissance d'un mot comprend quatre facettes et pour chacune, il faut distinguer s'il s'agit de connaissance réceptive (R.) ou productive (P.) (Nation, 1990). Pour Nation (1990), connaître un mot signifie connaître :

- sa forme écrite et orale, soit la façon dont le mot s'entend et ce à quoi il ressemble (R.), la façon dont le mot se dit et s'écrit (P.) ;
- sa position, soit d'un côté les schémas dans lesquels le mot est trouvé et les mots ou types de mots qui se trouvent souvent avant ou après le mot (R.), et de l'autre côté, les schémas dans lesquels le mot est utilisé et les mots et groupes de mots qui doivent être utilisés avec le mot (P.) ;
- sa fonction, soit d'un côté la fréquence et les contextes dans lesquels le mot peut s'attendre à être trouvé (R.), et de l'autre côté, la fréquence et les contextes dans lesquelles le mot doit être utilisé (P.) ;
- son sens, soit d'un côté la signification du mot et les mots auxquels ce mot nous fait penser (R.), et de l'autre côté, le mot à utiliser pour dire quelque chose et les autres mots qui peuvent être utilisés pour dire la même chose (P.).

Nous reprenons ici ces trois définitions de la connaissance d'un mot parce qu'elles sont importantes dans la façon d'évaluer la connaissance lexicale des apprenants. Si la connaissance d'un mot est définie comme la maîtrise d'un ensemble de critères, que ce soit en L1 ou un L2, la connaissance d'un mot peut être partielle, c'est-à-dire que le locuteur peut avoir maîtrisé certaines propriétés d'un mot, mais pas les autres (Laufer, 2002). Un locuteur peut en effet comprendre le mot à l'oral, mais ne pas connaître sa forme écrite, il peut aussi connaître le sens du mot, mais ne pas connaître son comportement syntaxique, et ainsi de suite.

Pour notre recherche, nous retenons les trois dimensions du développement du vocabulaire exposées par Laufer et Paribakht (1998) et Henriksen (1999). Ces trois dimensions

reprennent la plupart des facettes de la connaissance lexicale énumérées par Nation (1990) et chaque dimension peut être évaluée (Henriksen, 1999). Ces trois dimensions sont :

- la précision de la connaissance lexicale,
- la profondeur de la connaissance lexicale et
- la distinction entre vocabulaire passif et vocabulaire actif.

2.2.2.1 Précision de la connaissance lexicale

Plusieurs tests existent pour mesurer la taille du vocabulaire d'un apprenant en L1 (Sims, 1929 ; Handersen et Freebody, 1983) ou en L2 (Meara et Buxton, 1987), mais certains tests vont plus loin et tentent de mesurer la précision de la connaissance lexicale (Henriksen, 1990).

Cette première dimension de la connaissance lexicale selon la classification d'Henriksen est évaluée de façons différentes dans plusieurs tests (Henriksen, 1999). La précision de la connaissance lexicale peut en effet s'exprimer de trois manières (Henriksen, 1990) : par la capacité du locuteur à traduire un mot de la L2 en L1 (comme dans Merry, 1980), par sa capacité de trouver la bonne définition du mot dans un questionnaire à choix multiple (comme dans le test de Nation, 1990) ou encore par la capacité du locuteur à paraphraser les mots dans la langue cible (comme dans Read, 1988).

En L1, la connaissance lexicale des locuteurs va sans aucun doute d'une connaissance partielle à une connaissance précise (Brown, 1994). En L2, certaines études montrent plusieurs niveaux de connaissance lexicale (Haastrup et Henriksen, 1998), mais d'autres recherches restent à faire pour déterminer les étapes du passage entre ces niveaux de connaissance (Henriksen, 1999).

Il faut souligner ici que cette compétence lexicale n'est pas uniquement tributaire d'une compétence linguistique. En effet, la capacité d'un locuteur à définir un mot est aussi liée à son âge (Litowitz, 1981). Les définitions d'un mot que donnent les enfants passent par cinq niveaux (Litowitz, 1976) :

- niveau 1 : stade non verbal ou sémantiquement vide où l'enfant montre gestuellement ce que signifie le mot, par exemple, si l'enfant doit définir le mot « casser », il fera le geste de casser quelque chose avec ses mains en disant « comme ça »,
- niveau 2 : stade d'association de mot où l'enfant associe un mot au mot en question, par exemple, il dira « chaussette » pour définir « chaussure »,
- niveau 3 : stade du prédicat réel où l'enfant donne un exemple concret d'utilisation du mot en question, par exemple, il dira « les gens les volent » pour définir le mot « diamant »,
- niveau 4 : stade du prédicat hypothétique où l'enfant montre une certaine conscience de la définition aristotélicienne et un début d'abstraction de l'expérience individuelle vers une information plus générale, par exemple, il dira « tu peux couper avec » pour définir le mot « couteau »,
- niveau 5 : stade aristotélicien où l'enfant définit un mot en spécifiant les hyperonymes, hyponymes, attributs ou propriétés, par exemple, l'enfant dira « une personne qui sauve la vie des autres » pour définir un héros (Litowitz, 1976, 1981).

Selon Litowitz (1981), peu d'enfants atteignent le niveau 5. Une définition du niveau 4 est donc en général considérée comme témoignant d'une connaissance précise du mot.

Cette première dimension, la précision de la connaissance lexicale, reprend donc la facette de la signification de Nation (1990) et se concentre sur la capacité du locuteur à définir le mot qui lui est donné. La deuxième dimension, la profondeur de la connaissance lexicale, reprend les facettes de la fonction et de la position du mot.

2.2.2.2 La profondeur de la connaissance lexicale

Read (1993) définit la profondeur de la connaissance lexicale comme étant « la qualité de la connaissance lexicale de l'apprenant » (Read, 1993, p. 357).

En 1994, Laufer avait déterminé six niveaux de savoir-faire pour mesurer la profondeur de la connaissance d'un mot :

- a) reconnaissance écrite et auditive du mot ;
- b) connaissance de la composition du mot (dérivés) ;
- c) connaissance du comportement syntaxique du mot ;
- d) connaissance des différents aspects du mot (sens affectif, pragmatique et autres) ;
- e) les synonymes, homonymes sont connus ;
- f) les collocations les plus fréquentes sont connues (Laufer, 1994).

À partir de ces différents niveaux de savoir-faire, Wesche et Paribakht (1996) ont créé une échelle qui permet de classer le locuteur en fonction de cinq niveaux de connaissance. Selon leur échelle, la personne testée doit évaluer sa connaissance d'un mot en se classant dans un des cinq niveaux suivants (Wesche et Paribakht, 1996) :

- Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot ;
- J'ai déjà vu ce mot, mais je n'en connais pas le sens ;
- J'ai déjà vu ce mot, je crois qu'il signifie... (synonyme ou traduction) ;
- Je connais ce mot, il signifie ... (synonyme ou traduction) ;
- Je peux employer ce mot dans une phrase.

Ces niveaux de savoir-faire établis par Wesche et Paribakht (1996) sont assez proches de la première dimension de la connaissance lexicale telle que définie par Henriksen, mais Henriksen (1999) propose d'en garder les aspects de la compétence lexicale (synonymies, collocations et comportement syntaxique du mot) pour composer cette deuxième dimension. Ensuite, elle propose de garder la question de l'emploi dans une phrase comme faisant partie de la troisième dimension, soit celle du vocabulaire passif ou actif.

La première dimension de la connaissance lexicale s'attachait à la facette de la signification de Nation (1990), la deuxième dimension s'attache donc aux facettes de la forme et de la position du mot (Nation, 1990). Et la troisième dimension reprend la différence entre le vocabulaire réceptif et productif, différence que Nation (1990) recommandait de prendre en compte dans chaque aspect de la connaissance lexicale.

2.2.2.3 *Vocabulaire actif ou passif*

C'est une distinction communément admise que celle qui peut être faite entre le vocabulaire passif (qui est reconnu par le locuteur) et le vocabulaire actif (qui peut être produit par le locuteur) (Gass et Selinker, 2001). Melka (2002) définit le vocabulaire passif (ou vocabulaire de réception ou vocabulaire réceptif) comme les mots que le locuteur a « la capacité de reconnaître et de comprendre » et le vocabulaire actif (ou vocabulaire de production ou vocabulaire productif) comme les mots que le locuteur a la capacité « d'utiliser ou de produire » (Melka, 2002, p. 85).

Mais encore une fois, la définition du « vocabulaire actif » et du « vocabulaire passif » peut changer selon l'acception de la connaissance du mot (Melka, 2002). En effet, les différentes facettes de la connaissance d'un mot (Nation, 2002) : sa fonction, sa position, sa fonction, son sens, doivent être ici aussi prises en compte dans la connaissance du vocabulaire actif ou du vocabulaire passif.

Il est généralement admis :

- que le volume de vocabulaire passif est plus large que celui du vocabulaire actif (Melka, 2002 ; Henriksen, 1999). Selon certaines études (Marton, 1977 ; Michel, 1972 ; Clark 1993), le volume de vocabulaire passif pourrait être deux fois plus grand que celui du vocabulaire actif ;
- que la connaissance passive précède la connaissance active d'un mot (Laufer et Paribakht, 1998 ; Henriksen, 1999).

Selon l'échelle de Wesche et Paribakht (1996), le plus haut niveau de savoir-faire réside d'ailleurs dans l'utilisation du mot dans une phrase.

La dichotomie entre vocabulaire passif et vocabulaire actif ne serait pourtant pas si claire. En effet, certaines études semblent montrer que le vocabulaire passif et le vocabulaire actif ne forment pas des entités tout à fait distinctes, mais plutôt un continuum dans lequel le degré de familiarité du locuteur pour un mot s'exprime plus ou moins (Melka, 2002). Par exemple,

certaines enfants utilisent les mots par imitation automatique, cette imitation ne reflétant pas pour autant une compréhension du mot (Fraser *et al.*, 1963).

Dans le même ordre d'idée, Laufer et Paribakht (1998) ont établi une distinction dans la connaissance active d'un mot entre la connaissance active contrôlée et la connaissance libre (Laufer et Paribakht, 1998). La connaissance active contrôlée fait référence à une production du mot en réponse à une question centrée sur le mot (comme dans les textes à trous) et la connaissance libre à une production spontanée du mot en question dans le discours. Selon leur étude, le vocabulaire passif, le vocabulaire actif contrôlé et le vocabulaire actif libre se développent à des rythmes différents chez le locuteur, le vocabulaire passif étant celui qui semble se développer le plus rapidement et le vocabulaire actif libre le moins rapidement (Laufer et Paribakht, 1998).

D'autres recherches restent donc à faire pour déterminer l'importance de la différence entre les volumes de vocabulaire et pour vérifier quels mots passent du vocabulaire passif au vocabulaire actif, selon quels processus et pourquoi (Laufer et Paribakht, 1998).

Selon Morgan et Oberdeck (1930), l'enseignement de la L2 permettrait de diminuer la différence entre volume de vocabulaire passif et volume de vocabulaire actif. D'après leur étude, le vocabulaire passif se développerait d'abord plus rapidement, mais le vocabulaire actif rattraperait une partie de son retard plus tard (Morgan et Oberdeck, 1930).

Par contre, selon Laufer (1998), l'enseignement d'une langue seconde en classe pourrait agrandir la différence entre vocabulaire passif et vocabulaire actif spontané. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que lorsque le volume du vocabulaire passif d'un locuteur est petit, il est composé des mots les plus fréquents et ces mots ne peuvent être évités dans le discours ; lorsque le vocabulaire passif s'agrandit, le locuteur apprend des mots moins fréquents qu'il comprend souvent, mais qu'il est rarement obligé d'utiliser et qui ne passent pas au statut de vocabulaire actif (Laufer, 1998).

Il semble donc important d'essayer de mesurer les résultats de l'enseignement de la L2 sur l'apprentissage du vocabulaire et des différentes facettes de la connaissance d'un mot.

Nous avons vu différents modèles de l'acquisition du vocabulaire, les acceptions de la connaissance d'un mot, nous allons maintenant présenter les grands courants de l'enseignement du vocabulaire et plus précisément leurs effets sur l'acquisition des différentes facettes de la connaissance lexicale.

2.3 Vocabulaire de la langue seconde et enseignement

Différents courants en enseignement de la langue seconde se sont succédés, certains insistant plus sur tel niveau de connaissance lexicale que d'autres.

2.3.1 Les grands courants d'enseignement et le vocabulaire

La méthode grammaire-traduction a été la méthode de prédilection pour l'enseignement des langues secondes aux 18^e et 19^e siècles et elle a même été utilisée au 20^e siècle (Germain, 1993). Selon cette méthode, les étudiants doivent étudier des listes de vocabulaire (un mot et sa traduction) qui les préparent aux traductions régulières de longs passages de textes classiques (Boyd Zimmerman, 1997). Les étudiants y sont exposés à un large vocabulaire souvent archaïque et obsolète (Boyd Zimmerman, 1997). Le choix du vocabulaire est lié à l'enseignement de la grammaire puisqu'un mot est enseigné directement uniquement s'il permet d'expliquer une règle grammaticale (Kelly, 1969). Nous pouvons donc voir que, dans cette méthode, le vocabulaire est vu hors contexte, il n'y a pas d'attention portée au vocabulaire actif, et les différents aspects du sens d'un mot (affectif, par exemple) ne sont pas étudiés par l'apprenant.

La méthode grammaire-traduction domine l'enseignement des langues secondes au moins jusqu'en 1920 (Boyd Zimmerman, 1997), mais elle subit des modifications. Au milieu du 19^e siècle, François Gouin « introduit les mots dans leurs champs sémantiques avec l'idée d'enseigner les collocations d'un verbe avec ce verbe » (Boyd Zimmerman, 1997, p. 6). D'autres réformateurs, comme Prendergast (1964) ou Sweet (1899), réfléchissent aussi sur les principes de l'enseignement. Prendergast met l'accent sur la langue commune, établissant

une liste de mots anglais communs, basée sur son jugement intuitif (Boyd Zimmerman, 1997) et Sweet met l'accent sur la langue parlée (Boyd Zimmerman, 1997).

À la fin du 19^e siècle, au début du 20^e (Germain, 1993), arrive la méthode directe, connue comme une des méthodes naturelles du 19^e siècle (Boyd Zimmerman, 1997). Dans cette méthode, la signification du mot est reliée directement à la langue cible sans passer par la traduction (Boyd Zimmerman, 1997). Ici, « la priorité est accordée à l'oral » (Germain, 1993, p.127). La langue cible y est la langue unique d'enseignement et les leçons sont composées de mises en situation, de discussions (Germain, 1993) et d'échanges de questions et de réponses (Boyd Zimmerman, 1997). Pendant les premières leçons, le vocabulaire enseigné est simple et familier, et expliqué par des images ; le vocabulaire plus abstrait est enseigné par associations d'idées (Rivers, 1983). Le vocabulaire est ici contextualisé puisque l'apprenant doit l'utiliser « dans des phrases complètes » (Germain, 1993, p. 128). L'écrit y est enseigné après l'oral et le vocabulaire a ici plus de place que la grammaire (Germain, 1993).

Ensuite, dans les années 1920, 1930, arrive le courant situationnel. L'objectif visé par cette méthode « est la communication orale. L'enseignement de L2 commence avec la langue orale » (Germain, 1993, p. 191). Le vocabulaire y est considéré comme « un des aspects les plus importants de l'apprentissage d'une langue seconde et la priorité est mise sur le développement d'une méthode rationnelle et scientifique pour choisir le contenu lexical des cours de langues » (Boyd Zimmerman, 1997, p. 7). Le vocabulaire est ici soigneusement choisi, « en fonction de sa fréquence, telle qu'obtenue à la suite de vastes enquêtes » (Germain, 1993). Ici aussi, le vocabulaire est contextualisé et réutilisé puisque le vocabulaire et la grammaire y « sont présentés et pratiqués en situation » (Germain, 1993, p. 194).

La méthode audio-orale ou structurelle (1942), développée par les Américains pendant la Seconde Guerre mondiale, prône, elle, l'acquisition des schémas structurels, le vocabulaire y étant choisi selon sa simplicité et son emploi dans un registre familier (Boyd Zimmerman, 1997). Fries (1945) est un des linguistes qui a contribué à faire connaître les principes de la méthode (Germain, 1993). Il met l'accent sur la simplification du vocabulaire, insistant sur

le fait qu'un mot n'a pas toujours d'équivalent exact dans les deux langues, qu'il n'est pas une unité de signification unique, et qu'il ne faut pas toujours supposer que le premier sens est concret et les autres figurés ou métaphoriques (Boyd Zimmerman, 1997). Pour lui, « les mots sont des symboles qui tirent le contenu et les limites de leur signification des situations dans lesquelles ils sont utilisés » (Fries, 1945, p. 3). La priorité est ici encore accordée « à l'oral et en particulier aux structures orales. [...] Le vocabulaire occupe une seconde place par rapport aux structures syntaxiques » (Germain, 1993, p. 142).

Dans les années 1970, vient l'approche communicative, un courant qui témoigne d'un changement complet dans l'enseignement de la langue (Boyd Zimmerman, 1997). « La langue y est vue comme un instrument de communication » (Germain, 1993, p. 203). Dans l'enseignement de la langue, l'accent n'est plus mis sur la maîtrise de structures, mais sur la « compétence communicative » (Boyd Zimmerman, 1997). Dans cette méthode, le vocabulaire n'est pas l'intérêt premier, l'attention est plutôt portée sur l'utilisation appropriée de catégories communicatives et sur la langue en tant que discours (Boyd Zimmerman, 1997). Dans cette méthode, le vocabulaire enseigné doit être contextualisé (Boyd Zimmerman, 1997), il doit aussi être enseigné à travers des documents authentiques (Germain, 1993), les listes de vocabulaire, par exemple, y sont donc peu recommandées (Boyd Zimmerman, 1997).

Krashen (1987) introduit alors l'approche naturelle, dont « le qualificatif vise à mettre en valeur l'absence de tout enseignement d'ordre grammatical » (Germain, 1993, p. 243). Selon cette vision de l'enseignement de la L2, la compétence en L2 peut se développer sans enseignement explicite (Krashen, 1989). Et comme nous l'avons expliqué plus haut, Krashen fait une distinction nette entre l'« acquisition » et l'« apprentissage » d'une langue, l'acquisition étant un processus inconscient et l'apprentissage un processus conscient (Germain, 1993). Dans cette méthode, le vocabulaire doit intéresser l'apprenant et l'accent est mis sur la lecture volontaire qui est la forme optimale d'exposition langagière compréhensible pour l'apprenant (Boyd Zimmerman, 1997).

Nous pouvons voir que les approches naturelle et communicative ont modifié les principes de l'enseignement du vocabulaire d'une langue seconde. La signification des mots doit être déduite du contexte, la traduction est découragée et les apprenants sont encouragés à utiliser des dictionnaires unilingues. L'accent est donc mis sur l'acquisition inconsciente du vocabulaire et non plus sur l'apprentissage conscient par listes de mots, par exemple.

Nous en arrivons maintenant à cette grande question en didactique des langues secondes : faut-il favoriser l'enseignement implicite (qui cherche à favoriser l'acquisition implicite ou accidentelle ou inconsciente) ou l'enseignement explicite (qui prône l'apprentissage conscient) du vocabulaire ?

2.3.2 L'enseignement implicite et l'enseignement explicite du vocabulaire

L'opposition entre enseignement implicite et enseignement explicite en salle de classe porte principalement sur l'intention des activités que propose l'enseignant à l'apprenant.

Dans une situation d'enseignement implicite, l'apprenant réalise une tâche en traitant de nouvelles informations sans l'intention première de les fixer dans sa mémoire (Hulstijn, 2001), il le fait donc dans des activités qui ne sont pas directement tournées vers l'apprentissage lexical. Dans des activités d'enseignement implicite, l'intention des apprenants est axée sur la compréhension du sens, plutôt que sur le but explicite de l'apprentissage de mots nouveaux (Wesche et Paribakht, 1999). Wesche et Paribakht (1999) font ici la différence entre l'acception du mot en psychologie, où une condition d'enseignement implicite signifie que les apprenants ne savent pas qu'ils seront testés plus tard sur le matériel ou sur les compétences. En L2, la lecture, par exemple, est l'activité d'enseignement implicite par excellence, l'attention de l'apprenant étant dirigée sur la signification du texte plutôt que sur l'apprentissage des mots (Krashen, 1989 ; Huckin et Coady, 1999).

Quant à la situation d'apprentissage lexical explicite, c'est une situation dans laquelle l'enseignant proposera à l'apprenant une activité visant spécifiquement à fixer les informations lexicales dans la mémoire de celui-ci (Hulstijn, 2001). Une situation

d'apprentissage explicite du vocabulaire peut être, par exemple, un exercice qui demande à l'apprenant de copier un mot et de trouver sa définition dans un dictionnaire (Sökmen, 2002).

2.3.2.1 L'enseignement implicite du vocabulaire

Un des arguments des tenants du courant pour l'enseignement implicite (Cziko, 1978 ; Nagy, 2002 ; Milton et Meara, 1995) est l'argument par défaut : le volume de vocabulaire appris en un an par un enfant, soit de 600 à 5 000 mots (Nagy, 2002), est tellement important qu'il ne peut avoir été appris par un enseignement explicite.

Plusieurs études (Carroll et Drum, 1983 ; Sterneberg et Powell, 1983) montrent que le sujet est capable de puiser la signification d'un mot dans le contexte et qu'il est aussi capable d'apprendre le sens d'un mot à partir de contextes naturels, soit des contextes qui n'ont pas été créés spécifiquement pour l'enseignement (Nagy, 1985). Une étude de Eller, Pappas et Brown (1988) montre clairement, chez des enfants en maternelle, l'influence de l'exposition accidentelle à l'écrit sur l'apprentissage du vocabulaire.

Des comparaisons ont bien sûr été établies entre l'enseignement implicite et l'enseignement explicite. Nagy (1985) compare les résultats obtenus dans son étude sur l'enseignement implicite à ceux du programme d'acquisition du vocabulaire intensif (explicite) de Beck, McKeown et McCaslin (1983). Dans l'enseignement implicite de l'étude de Nagy, l'apprentissage lexical se fait au rythme de 0,25 mot par minute ; le programme de Beck, McKeown et McCaslin enregistre un ratio d'apprentissage de 0,02 mot par minute d'instruction. Selon ces études, un enseignant ne peut pénaliser un apprenant en ne lui enseignant qu'un volume restreint de vocabulaire par le biais de l'enseignement explicite.

De plus, selon Nagy (2002), l'acquisition implicite du vocabulaire est supérieur à l'apprentissage explicite, un enseignement explicite ne pouvant donner tous les sens d'un mot et n'augmentant pas la compréhension d'un texte contenant les mots appris, contrairement à ce qui se fait lors de l'apprentissage implicite.

Un autre avantage de l'apprentissage implicite est qu'il semble faciliter la rétention (Schouten-van Parreren, 1985). Au contraire, l'enseignement explicite (listes de mots) aide peut-être les étudiants à réussir les tests de vocabulaire, mais ne permettrait pas toujours une rétention à long terme, les étudiants oubliant rapidement les listes mémorisées (Oxford et Scarcella, 1994).

Toutes ces études concernent l'enseignement implicite à partir de contextes écrits. Nous allons maintenant voir ce qu'il en est de l'enseignement implicite à l'oral.

2.3.2.2 L'enseignement implicite du vocabulaire à l'oral

Les études sur l'enseignement implicite du vocabulaire abondent. Quand il s'agit du contexte oral, le choix est déjà plus restreint, ceci tenant peut-être en partie aux difficultés propres à l'étude de contextes oraux naturels, qui sont plus dynamiques et plus fuyants que les écrits. Le traitement de l'oral est plus long et demande des transcriptions, alors que le contexte écrit peut être compilé et analysé très rapidement par un ordinateur (McCarthy et Carter, 2002).

McCarthy et Carter (2002) font une revue des corpus de langue orale, mais ils montrent qu'il existe encore très peu encore de transcriptions de cours en salle de classe, études qui permettraient d'évaluer la richesse des contextes oraux des salles de classe.

Pour ce qui est de l'acquisition implicite à l'oral en-dehors d'une salle de classe, une recherche de Milton et Meara (1995) estime que les étudiants de niveau avancé peuvent apprendre des mots à un taux annuel de près de 2 500 mots lorsqu'ils sont en situation d'immersion en langue seconde. Une proportion substantielle de cette croissance reflète probablement un apprentissage accidentel à partir du contexte (Nagy, 2002). Les apprenants se trouvent en effet en présence d'une quantité massive d'input et devant de nombreuses occasions d'entendre différentes utilisations des mots (Laufer et Paribakht, 1998).

Pour ce qui est de l'acquisition implicite dans une situation scolaire, l'étude de Brown, Sagers et Laporte (1999) est la plus éclairante. Leur étude part de journaux-conversations

hebdomadaires entre le professeur et les étudiants. Chaque semaine, les étudiants devaient écrire une page sur un sujet choisi et enregistrer cinq minutes sur un thème de prédilection, et le professeur y répondait dans le même format.

Les conclusions les plus marquantes de cette étude sont les suivantes :

- Les textes écrits du professeur sont lexicalement plus variés que ses enregistrements, contiennent moins de mots communs, mais cette caractéristique ne se retrouve pas dans les productions des étudiants ;
- Les discours oraux contiennent plus de néologismes ;
- Le journal oral est plus interactif. Il ressemble plus à un dialogue tandis que le texte écrit est plutôt un monologue sur lequel se greffent les corrections du professeur ;
- Les étudiants semblent avoir appris trois fois plus de mots accidentellement dans le contexte oral ;
- Les étudiants semblent avoir surtout produit les nouvelles formes dans le texte écrit ;
- Les étudiants passent plus facilement (dix fois plus facilement) d'une forme orale qu'ils ont apprise à la forme écrite que de la forme écrite à la forme orale ;
- Les mots pour lesquels les étudiants avaient utilisé des paraphrases et qui avaient été utilisés par le professeur ont clairement été appris par les étudiants, ce qui montre la force du vide lexical, pour l'acquisition réceptive et pour la production ;
- La méthode question-réponse est très efficace pour l'acquisition de nouveau vocabulaire ;
- Les effets, sur l'acquisition, des multi-échanges sur un même thème sont clairs.

Selon cette étude, l'acquisition dans un contexte oral est donc aussi – si pas plus – efficace que dans un contexte écrit. L'apport langagier du professeur est plus riche à l'écrit, mais l'apprentissage de nouveaux mots semble beaucoup plus important par le contexte oral, alors que la production de nouveaux mots semble se faire plus facilement à l'écrit, et les effets positifs de l'échange sont clairs. Les études de Brown (1993) et de McCarthy et Carter (2002) corroborent ces résultats. Selon ces études, le contexte oral, en exigeant des interactions, favorise l'apprentissage lexical.

Les programmes d'immersion s'appuient en partie sur ces théories d'enseignement par le contexte et sur l'approche naturelle (Hamerly, 1989). L'idée est que « les étudiants acquièrent la langue seconde accidentellement grâce à la pédagogie communicative du programme. [...] aussi longtemps qu'ils communiquent, ils apprendront implicitement les formes correctes de la langue. » (Mannavarayan, 2002, p. 59) Ce principe semble se vérifier dans une étude de Wode (1999) sur l'immersion qui montre que la connaissance que les étudiants ont de certaines unités lexicales ne peut venir du manuel ou de tout autre matériel didactique utilisé en salle de classe, ce qui tend donc à montrer l'utilisation de la langue seconde par l'enseignant comme la source la plus probable de l'apprentissage.

Mais les critiques de l'enseignement implicite sont nombreuses, comme nous allons le voir dans la section suivante.

2.3.2.3 Critiques de l'enseignement implicite

Beaucoup de critiques ont été faites sur l'efficacité de l'enseignement implicite (Sökmen, 2002). Nous en citerons quelques-unes :

- L'enseignement lexical par le contexte est un processus relativement peu efficace puisque les apprenants en L2 ont une quantité de temps limitée pour apprendre un ensemble de mots (Scherfer, 1993),
- L'enseignement lexical implicite est surtout efficace pour des apprenants avancés, ceci étant surtout dû à la difficulté de deviner le sens d'un mot à partir du contexte (Scherfer, 1993),
- la compréhension d'un texte peut être faible à cause d'une connaissance lexicale insuffisante et ce, même pour des étudiants entraînés à utiliser des stratégies de lecture pour deviner le sens des mots à partir du contexte (Haynes et Baker, 1993) ;
- la déduction de la signification des mots est un processus qui conduit à l'erreur, beaucoup de significations étant impossibles ou très difficiles à deviner uniquement à partir du contexte (Scherfer, 1993 ; Pressley *et al.*, 1987 ; Kelly, 1990) ;
- l'inférence de la signification d'un mot par le contexte ne signifie pas que l'étudiant se souviendra à long terme de la signification de ce mot (Parry, 1993 ; Mondria et Wit-de-Boer, 1991).

Les études critiquant l'enseignement implicite prônent donc l'utilisation de l'enseignement explicite du vocabulaire en salle de classe. Nous en arrivons maintenant à l'apprentissage explicite du vocabulaire.

2.3.2.4 L'enseignement explicite du vocabulaire

Il ne semble pas y avoir d'études qui recommandent aujourd'hui de baser l'enseignement d'une langue seconde uniquement sur l'apprentissage explicite. Les recherches récentes (Sökmen, 2002) suggèrent en fait un terrain neutre, soit l'ajout d'un enseignement explicite du vocabulaire aux activités qui supposent plutôt un apprentissage accidentel du vocabulaire.

Il faut ici souligner qu'enseignement explicite ne signifie pas uniquement l'apprentissage de mots par listes de vocabulaire. Les opposants à l'exclusivité de l'enseignement implicite (Haynes, 1993 ; Coady, 1993 ; Stoller et Grabe, 1993) établissent plutôt un ensemble de principes (Sökmen, 2002) :

- aider l'apprenant à se construire un large bassin de vocabulaire :
l'enseignant peut enseigner une liste de mots préétablie (Nation et Kyongho, 1995), ou laisser les étudiants choisir les mots qu'ils veulent apprendre, option qui semble avoir un effet facilitateur sur la rétention (Haggard, 1982) ;
- aider l'apprenant à intégrer de nouveaux mots aux anciens :
l'enseignant doit conduire l'apprenant à établir des connexions entre les mots, ces connexions favoriseront la rétention, l'enseignant peut le faire en réalisant des activités de cartes sémantiques, par exemple (Sökmen, 2002) ;
- permettre un certain nombre de rencontres avec un même mot :
ceci permet à l'apprenant de préciser le sens d'un mot et les différentes acceptions de ce mot selon le contexte (Beheydt, 1987) : pour cela, l'enseignant doit insister sur la première occurrence d'un mot et permettre à l'apprenant de le retrouver plusieurs fois plus tard (Sökmen, 2002) ;

- promouvoir un niveau profond de traitement du mot :
lorsque les mots encodés le sont de façon plus élaborée, cela favorise la rétention (Craig et Lockhaert, 1942) : l'enseignant peut y arriver en demandant aux apprenants d'essayer de définir les nouveaux mots, par exemple (Sökmen, 2002) ;
- faciliter l'imagerie mentale et la concrétisation :
ceci faciliterait le processus de mémorisation (Clark et Paivio, 1991) : l'enseignant peut, par exemple, présenter le vocabulaire de façon organisée ou en reliant le mot à une image ou à un souvenir de l'apprenant (Sökmen, 2002),
- utiliser une variété de techniques pour encourager des stratégies indépendantes et variées de la part de l'apprenant :
ceci rendrait l'apprentissage plus efficace (Stoller et Gabe, 1993) : l'enseignant se doit donc de présenter des activités de vocabulaire variées et qui font travailler l'apprenant de différentes façons (Sökmen, 2002).

Sökmen (2002) suggère différentes activités comme le travail avec les dictionnaires, l'enseignement du fonctionnement des dérivations (affixes, suffixes, etc.), des moyens mnémotechniques, l'établissement de cartes sémantiques, des exercices travaillant les collocations, etc. Nation (2001), quant à lui, insiste sur l'importance de déterminer les buts d'apprentissage de chaque activité.

2.3.2.5 Critiques de l'enseignement explicite

Comme nous l'avons vu plus haut, la principale critique de l'enseignement explicite du vocabulaire tient au volume de vocabulaire qui peut être enseigné de cette façon.

Lorsque Nagy (1985) compare les résultats obtenus dans son étude sur l'enseignement implicite à ceux du programme d'acquisition du vocabulaire intensif (explicite) de Beck, McKeown et McCaslin (1983), il soutient qu'un enseignant pénaliserait un apprenant en se basant uniquement sur l'enseignement explicite puisqu'il ne lui enseignerait qu'un volume restreint de vocabulaire.

De la même façon, toujours selon Nagy (2002), l'enseignement explicite du vocabulaire ne permet pas de donner tous les sens d'un mot.

Et enfin, l'enseignement explicite du vocabulaire, par listes de mots, par exemple, aide peut-être les étudiants à réussir les tests de vocabulaire, mais il ne permettrait pas toujours une rétention à long terme, les étudiants oubliant rapidement les listes mémorisées (Oxford et Scarcella, 1994).

Aujourd'hui, la tendance semble être de jumeler les deux approches, soit l'enseignement implicite et explicite. Mais comme le montre l'étude de Hulstijn (1993), trop insister sur l'une ou l'autre des méthodes dans l'enseignement du vocabulaire néglige le fait que les étudiants ont des stratégies différentes (et pourtant efficaces) pour apprendre le vocabulaire. De plus, différents facteurs influencent l'apprentissage de la L2.

2.3.3 Facteurs influençant l'apprentissage du vocabulaire en L2

Il est clair que de nombreux facteurs, liés ou non à l'enseignement implicite ou à l'enseignement explicite, influencent l'apprentissage du vocabulaire. Nous décrirons ici les facteurs influençant la reconnaissance lexicale, les différents contextes favorisant l'efficacité de l'enseignement implicite, les facteurs favorisant la rétention, l'influence de l'interaction et les facteurs propres à l'apprenant, soit le mode d'apprentissage de l'apprenant, le niveau de compétence en L2, la L1, le niveau de compétence en L1, les différentes formes d'exposition à la langue cible et la motivation pour l'apprentissage de la L2.

2.3.3.1 Facteurs favorisant la reconnaissance lexicale

Pour acquérir un mot, il faut d'abord le remarquer (Joe, 1996). Lors d'une activité écrite, la première étape de reconnaissance du mot est affectée par les clés linguistiques données dans le texte en combinaison avec la connaissance générale du monde par l'apprenant, sa conscience de la situation et sa connaissance linguistique pertinente (Haastруп, 1987).

Trois facteurs contribuent au développement de la reconnaissance lexicale (Muljani, Koda et Moates, 1998) :

- le volume de l'expérience de traitement en L2, plus l'apprenant est avancé, plus il reconnaîtra les mots facilement dans un autre contexte (Favreau et Segalowitz, 1982),
- le degré de similarité orthographique entre L1 et L2, plus la L1 et la L2 sont orthographiquement proches, plus la reconnaissance lexicale sera meilleure, surtout dans les tâches complexes (Koda, 1989),
- la fréquence des mots dans le système L2, les mots statistiquement plus fréquents dans la L2 sont reconnus plus rapidement (Muljani, Koda et Moates, 1998).

Une fois le mot reconnu, il faut pouvoir en deviner ou en retrouver le sens.

2.3.3.2 Contextes favorisant l'inférence de la signification d'un mot

Pour l'inférence de la signification et donc pour l'enseignement implicite, tous les contextes ne sont pas équivalents, comme le montrent différentes études (Beck, McKeown et McCaslin, 1983 ; Zahar, Cobb et Spada, 2001).

Selon Beck, McKeown et McCaslin (1983), il faut tout d'abord faire une distinction entre les contextes pédagogiques (qui sont spécifiquement conçus pour l'instruction de mots inconnus choisis) et les contextes naturels (qui sont des contextes authentiques).

Dans leur étude, ils établissent un continuum d'efficacité des contextes naturels (Beck, McKeown et McCaslin, 1983) :

- Du côté le moins efficace du continuum se trouvent les contextes qui conduisent dans la mauvaise direction (qui conduisent à une inférence erronée),
- arrivent ensuite les contextes non directifs (qui ne donnent pas d'aide, ni d'indice pour deviner le sens du mot),
- suivent les contextes généraux (qui donnent assez d'informations et d'indices pour mettre le mot dans une catégorie),
- et finalement, il y a les contextes directifs (conduisant l'étudiant vers le bon sens du mot, en lui donnant des indices, des synonymes ou des descriptions définissant le

mot). Les contextes pédagogiques s'apparentent aux contextes directifs à la différence que les contextes pédagogiques sont intentionnellement directifs.

Selon Beck, McKeown et McCaslin (1983), les contextes pour l'enseignement de la langue seconde devraient être des contextes pédagogiques. Mais d'autres études (Mondria et Wit-de-Boer, 1991) montrent que si le contexte est trop clair, l'inférence de la signification du mot se fait immédiatement, mais la rétention ne se fait pas toujours. Dans les contextes trop riches, le sens est donné si facilement à l'apprenant que celui-ci peut penser qu'il connaît déjà le mot et comme il lui porte alors peu d'attention, il n'y a pas de rétention (Mondria et Wit-de-Boer, 1991). De la même façon, si le contexte est trop opaque, il n'y aura aucune inférence du sens du mot et donc aucune rétention (Zahar, Cobb et Spada, 2001).

En fait, il semble que ce soit dans l'alternance de contextes plus ou moins informatifs que les mots pourraient être appris (Zahar, Cobb et Spada, 2001). Il se peut qu'un contexte semi-clair ou peu clair éveille l'attention de l'apprenant ou lui fasse prendre conscience d'un vide lexical, qui serait réactivé à la prochaine rencontre du mot par l'apprenant (Zahar, Cobb et Spada, 2001).

En ce qui concerne le contexte oral, les apprenants semblent mieux inférer le sens d'un mot dans les phrases si celles-ci donnent des clés contextuelles adéquates (Li, 1988). En langue première, par exemple, des enfants peuvent apprendre des mots à partir d'une histoire qui leur est lue si ces mots sont expliqués dans le texte ou par l'enseignant. S'ils entendent l'histoire plusieurs fois, l'apprentissage peut se faire sans explication (Brett, Hothlein et Hurley, 1996).

Pour le contexte oral, il faut ici rappeler l'étude de Brown, Sagers et Laporte (1999), qui montrait que les interventions orales du professeur étaient lexicalement moins riches que ses interventions écrites. De la même façon, certaines études tendent à montrer que, même en L1, l'enseignant adapte son vocabulaire au niveau de ses étudiants. En effet, dans une classe comprenant beaucoup d'enfants dont la langue enseignée est une langue seconde, l'enseignant aura tendance à utiliser un vocabulaire simplifié (Schaerlaekens *et al.*, 1995).

Et enfin, différents indices – linguistiques (internes, comme la morphologie du mot, et externes contenus dans la phrase et le discours) et extralinguistiques (indices non linguistiques, comme les images et la musique, et paralinguistiques, comme les gestes ou le ton de la voix) – apportent un éclairage sur les éléments inconnus du texte (Duquette et Painchaud, 1996). Les indices extralinguistiques sont bien entendu beaucoup plus importants dans un contexte oral que dans un contexte écrit. L'apprenant peut faire une inférence erronée, par exemple, si le bruit empêche la compréhension ou si l'attention de l'apprenant est détournée par un élément visuel (Duquette et Painchaud, 1996).

Finalement, selon Huckin et Coady (1999), le nombre de répétitions d'un mot dans un texte, qui peut être plus ou moins contrôlé dans les contextes pédagogiques, est important (il faut entre 1 et 16 répétitions pour que la rétention soit possible), mais leur étude montre que c'est surtout la prépondérance du mot dans le texte, son degré de congénère, sa morphologie, l'intérêt de l'apprenant et la richesse du contexte dans lequel il se trouve, qui détermineront l'apprentissage du mot (Huckin et Coady, 1999).

2.3.3.3 Facteurs favorisant la rétention

Il faut ici insister sur le fait que compréhension ne signifie pas toujours rétention (Mondria et Wit-de-Boer, 1991). Certains contextes semblent être plus propices à la rétention, les contextes trop clairs permettant l'inférence, mais pas toujours la rétention.

De la même façon, certaines tâches sembleraient permettre des niveaux plus profonds de traitement, qui conduiraient à plus de rétention (Eysenck, 1978 ; Craig et Lockhart, 1972). La profondeur de l'encodage déterminerait la nature de la trace laissée (Eysenck, 1978). Donc plus l'encodage a été profond, plus il y a de chance de rétention. Le test de rétention est affecté par différentes variables, comme la stratégie d'inférence utilisée ou la richesse du contexte (Eysenck, 1978). Cette hypothèse de l'influence de la profondeur du traitement établit que les activités mentales qui requièrent plus de pensée élaborée ou de manipulation, aideront l'apprenant à retenir le mot en question (Craig et Lockhart, 1972). L'enseignement

de stratégies analytiques en classe d'immersion permettrait d'ailleurs une meilleure acquisition de la L2 (Lyster, 1990 ; Clipperton, 1994).

L'influence de l'enseignant est donc ici primordiale. Celui-ci peut déterminer, en partie, le nombre de répétitions du mot, favoriser certaines stratégies d'inférence qui favorisent la rétention, comme encourager les apprenants à se poser des questions à voix haute ou par écrit sur les mots rencontrés (Haastrup, 1987).

Dans les activités que l'enseignant peut promouvoir pour permettre à l'apprenant de faire des modifications interactives et donc des manipulations qui peuvent promouvoir le genre de compréhension qui conduit à l'acquisition du mot, il y a les interactions. Celles-ci obligent l'apprenant à prendre conscience du vide lexical et du besoin de le combler (Ellis, Tanaka et Yamazaki, 1994).

2.3.3.4 L'influence de l'interaction

Ellis et Tanaka et Yamazaki (1994) ont étudié différents types d'input et leur effet sur l'acquisition du vocabulaire par l'apprenant :

- l'input non modifié,
- l'input prémodifié (pour faciliter la compréhension de l'apprenant, en intégrant des définitions au texte, par exemple)
- et l'input modifié par l'interaction entre les apprenants.

L'input modifié par l'interaction est celui qui donne les meilleurs résultats du point de vue de la compréhension et de l'acquisition de nouveaux mots (Ellis, Tanaka et Yamazaki, 1994). La possibilité de produire les mots en question et de négocier leur sens permet une bien meilleure performance que l'utilisation unique de l'input modifié (Ellis, Tanaka et Yamazaki, 1994).

La verbalisation avec une autre personne oblige la majorité des apprenants à réfléchir sur le sens des mots, leur permet d'entendre les suggestions d'un autre et les oblige à expliquer pourquoi un certain mot a une telle signification (Morrison, 1996). Il est clair que la

négociation du sens d'un mot augmente les chances qu'il soit appris par l'apprenant, cette négociation exigeant que l'apprenant réutilise ce mot dans le processus de négociation (Joe, 1996).

De plus, il ne faut pas être un négociateur actif pour bénéficier des effets positifs de l'interaction, les apprenants qui sont uniquement exposés aux interactions comprennent aussi bien et ont acquis autant de nouveaux mots que ceux qui participent aux interactions. (Joe, 1996 ; Ellis, Tanaka et Yamazaki, 1994).

Selon Eysenck (1978), les activités qui obligent l'apprenant à produire de nouveaux mots l'aident à traiter les mots plus en profondeur. L'interaction qui donne l'occasion aux apprenants d'utiliser et de négocier entre eux du nouveau vocabulaire semble créer de meilleures conditions pour l'acquisition accidentelle de vocabulaire que l'interaction dans des échanges contrôlés par le professeur, qui restreignent le genre d'activité nécessaire à l'apprentissage (Ellis et He, 1999).

Mais comme le souligne Eysenck (1978), la différence de rétention pourrait aussi être due à la longueur des tâches, les tâches qui demandent plus de manipulations exigeant de l'apprenant qu'il consacre plus de temps à la tâche. De même, dans l'étude de Ellis, Tanaka et Yamazaki (1994), le groupe qui interagissait a acquis significativement plus de vocabulaire, par contre, ses tâches ont duré plus longtemps, ce qui fausse peut-être les résultats (Ellis, Tanaka et Yamazaki, 1994).

De la même façon, une étude de Loschky (1994) donne des résultats plus mitigés : l'input oral qui impliquait des négociations de sens a donné des résultats plus importants pour la compréhension que l'input sans interaction prémodifié ou non, mais cela n'a pas eu d'effet significatif sur la rétention.

Et finalement, deux problèmes liés à la négociation doivent être pris en compte :

- les étudiants peuvent parfois feindre la compréhension pour faire cesser l'interaction et donc la mesure de l'apprentissage est entièrement faussée (Aston, 1986),

- les négociations explicites du sens d'un mot semblent moins déterminantes pour les résultats que l'utilisation de ces mots dans la tâche (Newton, 1995). Le type de tâche et l'intérêt que la tâche suscite chez l'apprenant semblent plus importants pour l'apprentissage que les négociations effectivement faites par l'apprenant. De plus, beaucoup d'études sur l'interaction ne permettent pas de faire la distinction entre les deux (Newton, 1995).

Après avoir vu les facteurs influençant la reconnaissance lexicale ou l'inférence du sens par le contexte, après avoir montré l'importance de l'interaction sur l'acquisition du vocabulaire, nous allons maintenant détailler différents facteurs qui sont propres à l'apprenant et qui peuvent avoir un effet sur l'acquisition lexicale.

2.3.3.5 Facteurs propres à l'apprenant

Chaque apprenant classe différemment les informations qu'il reçoit, selon son propre mode d'apprentissage, selon son niveau de compétence en langue cible, selon sa L1, selon son niveau de compétence en L1, selon son exposition à la langue cible et selon sa motivation pour l'apprentissage de la L2.

2.3.3.5.1 Le mode d'apprentissage de l'apprenant

Il y a différents types d'apprenant, chaque type d'apprenant traitant différemment l'information qu'il reçoit. Par exemple, les introvertis traiteraient les informations en rapport avec les exigences de la tâche, mais les extravertis les traiteraient sémantiquement et phonologiquement peu importe la tâche (Eysenck, 1978). Certains apprenants semblent aussi plus centrés sur la norme et d'autres plus sur le contenu (Pienemann, 1988). Les apprenants qui ont plus confiance en eux auraient une plus grande motivation pour la L2, ce qui favoriserait leur apprentissage (Clément, Dörnyei et Noels, 1994).

De la même façon, les apprenants n'utilisent pas tous les mêmes stratégies dans l'apprentissage du vocabulaire (Schmitt, 2002). Certains étudiants utilisent des stratégies d'inférence, d'autres s'appuient sur la traduction et doivent recevoir un enseignement

spécifique pour pouvoir utiliser des stratégies d'inférence par le contexte (Huckin et Coady, 1999).

Oxford (1990) classe ces stratégies en quatre catégories : stratégies sociales (qui utilisent l'interaction avec d'autres personnes pour améliorer l'apprentissage, comme une question à l'enseignant ou aux pairs), les stratégies mémorielles (qui relient les nouvelles connaissances à des connaissances préexistantes, comme relier un mot avec un souvenir), les stratégies cognitives (qui impliquent la manipulation ou la transformation de la langue cible par l'apprenant, comme la prise de notes en marge du recueil de texte) et les stratégies métacognitives (qui impliquent un survol conscient du processus d'apprentissage et une prise de décision pour le choix de la démarche adoptée, comme l'évitement des mots inconnus ou comme la lecture de documents authentiques dans la langue cible en-dehors de la salle de classe) (Schmitt, 2002). Les stratégies utilisées par un apprenant peuvent changer en fonction de l'âge, de la L1, du style ou du niveau de l'apprenant ou selon l'enseignement de la L2 qu'il reçoit (Schmitt, 2002).

2.3.3.5.2 Le rythme de l'apprentissage

L'apprentissage de la connaissance d'un mot ne se fait pas toujours sur un continuum régulier. Comme dans tout apprentissage, le développement peut suivre une courbe en U, l'apprenant régressant lorsque des représentations plus complexes en remplacent d'autres qui le sont moins (McLaughlin, 1990). L'utilisation de la L2 peut conduire à une plus grande automaticité, mais une plus grande pratique de la L2 peut aussi conduire à des restructurations par lesquels les apprenants réorganisent leur schéma interne de représentation de la langue (McLaughlin, 1990).

Cette restructuration est souvent développée dans des études sur l'apprentissage grammatical d'une langue seconde. Kellerman (1983) a montré sa pertinence pour l'apprentissage du passé modal en anglais par des apprenants de L2. Kellerman (1983) a aussi montré l'application de la courbe de l'apprentissage en U dans l'apprentissage lexical, certains apprenants régressant dans l'apprentissage des propriétés syntaxiques de certains mots (la

transitivité ou l'intransitivité de certains verbes) lorsqu'ils affinaient leur connaissance de celles-ci (McLaughlin, 1990).

2.3.3.5.3 Le niveau de compétence de l'apprenant en L2

Les apprenants débutants, par exemple, traitent généralement facilement les éléments du code linguistique et plus difficilement ceux du discours (Tréville et Duquette, 1996). De la même façon, les apprenants avancés déduisent plus facilement le sens d'un mot à partir du contexte que les apprenants débutants et donc profitent plus de l'enseignement implicite du vocabulaire (Scherfer, 1993).

2.3.3.5.4 La L1 de l'apprenant

Les recherches montrent de plus en plus que la L1 a une influence considérable sur la façon dont la L2 est apprise et utilisée (Swan, 2002). Plus les langues sont linguistiquement éloignées, plus le transfert de la L1 vers la L2 se fera difficilement (Swan, 2002). Le degré de similarité entre les systèmes d'écriture de la L1 et de la L2 ou entre les systèmes d'épellation influence, par exemple, la reconnaissance des mots (Muljani, Koda et Moates, 1998). La L1 de l'apprenant peut aussi être un élément important dans le choix des stratégies proposées à l'apprenant : l'apprentissage du vocabulaire par listes de mots, par exemple, est, pour les Chinois, plus efficace que l'apprentissage en contexte (Qian, 1996).

2.3.3.5.5 Le niveau de compétence de l'apprenant en L1

Les connaissances et compétences d'un apprenant en L1 influencent son apprentissage de la L2 et ses compétences métalinguistiques en L2 (Carlisle *et al.*, 1992). La capacité d'un locuteur à définir les mots en L2, par exemple, est liée aux compétences métalinguistiques du locuteur dans sa L1 (Carlisle *et al.*, 1999). De la même façon, la compétence du locuteur en L1 influence sa capacité à reconnaître les mots en L2 (Muljani, Koda et Moates, 1998).

2.3.3.5.6 Les différentes formes d'exposition à la langue cible

L'exposition à la langue cible est évidemment un élément primordial dans l'apprentissage de cette langue (Gass, 1997). Meara (1995) estime que les étudiants de niveau avancé peuvent apprendre des mots à un taux annuel de près de 2 500 mots lorsqu'ils sont en situation d'immersion en langue seconde. Mais comme nous l'avons montré dans notre explication des différents contextes, toutes les expositions à la L2 ne se valent pas, certains contextes étant plus propices à l'apprentissage que d'autres (Beck, McKeown et McCaslin, 1983).

Et certains contextes sont plus riches que d'autres : le vocabulaire du contexte oral est moins varié que celui du contexte écrit (Brown, Sager et Laporte, 1999), le vocabulaire des enseignants dans des classes composées en grande partie d'enfants allophones est moins varié que celui des enseignants dans des classes composées de francophones parce que les enseignants adaptent leur vocabulaire au niveau de leurs élèves (Schaerlaekens, 1995).

De plus, toutes les formes d'expositions à la langue cible sont importantes : certaines études ont montré, par exemple, que les enfants pouvaient apprendre une quantité significative de nouveau vocabulaire en regardant des émissions télévisées : des enfants du niveau de la maternelle développaient une connaissance passive de plusieurs mots simplement en regardant les émissions de « Sesame Street » (Perez, 1991 ; Csapo-Sweet, 1997). De la même façon, Eller, Pappas et Brown (1988) montrent que la simple exposition aux mots écrits aide des enfants en maternelle à acquérir les nouveaux mots.

2.3.3.5.7 La motivation pour l'apprentissage de la L2

La définition de la motivation ne fait pas l'unanimité dans les études sur l'acquisition de la L2 (Manolopoulou-Sergi, 2004). Mais selon Manolopoulou-Sergi (2004), la plupart des chercheurs s'entendent pour dire que la motivation comprend trois composantes : le choix d'une action par l'apprenant, sa persévérance dans l'accomplissement de la tâche et l'effort qu'il déploie pour y arriver (Manolopoulou-Sergi, 2004).

L'influence de la motivation sur l'apprentissage de la L2 semble importante à tous les stades d'apprentissage de la L2 (Manolopoulou-Sergi, 2004 ; Gardner *et al.*, 2004). La volonté de l'apprenant de s'engager ou non dans un acte de communication en L2, par exemple, influence positivement son apprentissage de la L2 (MacIntyre, Clément et Donovan, 2002 ; Dornyei, 2003).

Mais différents facteurs influencent la motivation de l'apprenant. L'attitude de la communauté de l'apprenant face à la L2, par exemple, a un effet sur sa motivation. Une attitude affective positive du groupe social de l'apprenant face à la L2 pourra favoriser sa volonté de communiquer et donc ses progrès en L2 (Gardner, 2001). Ou encore, le comportement d'un apprenant face à ses apprentissages en général peut prédire sa motivation pour l'apprentissage de la L2 (Masgoret et Gardner, 2003). Le sexe, l'âge et l'anxiété semblent aussi avoir un effet sur la motivation à communiquer de l'apprenant (MacIntyre, Clément et Donovan, 2002). Ces trois éléments s'influencent et interagissent tout au long du parcours de l'apprentissage de l'apprenant. Par exemple, la volonté de communiquer des garçons et leur anxiété n'évoluent pas de la même façon que celles des filles sur un cursus scolaire (MacIntyre, Clément et Donovan, 2002).

Dans ce cadre théorique, nous avons présenté les différents niveaux de connaissance lexicale, les diverses méthodes d'enseignement du vocabulaire et les nombreux facteurs influençant l'apprentissage d'une langue seconde. Nous avons donc construit notre recherche en essayant de prendre en compte les différents niveaux de connaissance lexicale, les diverses méthodes d'enseignement du vocabulaire, et les nombreux facteurs influençant l'apprentissage d'une langue seconde. Nous allons maintenant exposer notre question de recherche.

2.4 Question de recherche et hypothèses

Cette recherche s'appuiera sur deux questions :

- le type d'enseignement du vocabulaire (implicite et explicite) et l'exposition à la langue sont-ils différents dans les trois programmes (classe d'accueil, intégration en classe régulière, langue maternelle) ?

- la croissance du vocabulaire des enfants est-elle influencée par le type d'enseignement qu'ils reçoivent (explicite ou implicite) et par l'intensité de l'exposition à la langue¹ ?

Nous aurons à infirmer ou à confirmer cinq hypothèses :

1. Les enfants allophones en classe ordinaire ont une exposition plus importante au français que les enfants allophones en classe d'accueil.
2. Sur quatre mois en situation scolaire, les enfants allophones en classe ordinaire montreront une croissance de vocabulaire plus importante (du point de vue du volume de vocabulaire connu) que les enfants allophones en classe d'accueil.
3. Les enfants en classe d'accueil reçoivent plus d'enseignement explicite du vocabulaire que les enfants allophones en classe ordinaire.
4. Les enfants allophones en classe d'accueil auront une connaissance plus précise et plus profonde de la signification de certains mots (vus en classe) que les enfants allophones en classe ordinaire et pourront mieux les utiliser.
5. Sur quatre mois² en situation scolaire, les enfants francophones auront proportionnellement moins progressé que les enfants allophones.

Dans le prochain chapitre, nous allons voir le contexte de l'expérimentation mise en place pour vérifier ces hypothèses, le profil des participants et le choix et la création des tests, questionnaires et grilles d'observation utilisés. Et enfin, nous exposerons le déroulement de l'expérimentation et la manière dont les données seront analysées.

¹ La seconde question découle de la première et n'aura de sens que si notre recherche montre que le type d'enseignement est différent selon le programme.

² La période de quatre mois a été déterminée par les disponibilités des enseignantes et par les moments où les interventions en salle de classe étaient possibles (en-dehors des périodes d'examen, de congé ou de sorties, par exemple).

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

3.1 Présentation du chapitre

Notre recherche tente d'évaluer la croissance de vocabulaire chez des enfants placés dans différents programmes scolaires. Nous avons donc fait passer des tests de vocabulaire à des enfants en intégration, en français langue maternelle et en classe d'accueil, en vue d'établir leur profil lexical et leur progression sur quatre mois.

Dans ce chapitre, nous présenterons tout d'abord le contexte de la recherche. Ensuite, nous exposerons le profil des participants, soit les enfants et les enseignantes. Nous expliquerons alors le choix et la création des différents tests, l'élaboration des questionnaires pour les parents et les enseignantes, et la création des grilles d'observation. Et enfin, nous détaillerons le déroulement de l'expérimentation et la façon dont nous allons traiter les données recueillies.

3.2 Contexte de la recherche

Pour mesurer le profil lexical des enfants et son évolution sur une période de quatre mois, nous avons utilisé deux tests normalisés, le premier de réception et le second de production, et un test élaboré pour les besoins de cette recherche, permettant de mesurer de façon plus précise la connaissance de certains mots vus en classe.

Afin de trouver nos participants, nous avons contacté une école primaire de la Commission scolaire de Laval, qui regroupait les différents programmes et qui était ouverte à ce genre de recherche. L'école a transmis les demandes d'autorisation aux parents des enfants qui correspondaient à nos critères. Nous avons distribué 50 demandes et 29 nous sont revenues³. Nous avons donc commencé notre recherche en faisant passer les tests à 29 enfants. Nous avons gardé les résultats de 15 enfants. Nous avons rejeté les autres pour différentes raisons : soit les enfants n'avaient pas passé le deuxième test, soit leurs parents n'avaient pas répondu au questionnaire, soit leur score au premier test de vocabulaire était trop éloigné de celui des autres enfants.

Ces enfants sont séparés en trois groupes selon les programmes :

- 5 enfants allophones en intégration en classe régulière avec soutien à la francisation,
- 5 enfants allophones en classe d'accueil,
- 5 enfants francophones en classe régulière.

Les enfants en intégration sont dans deux classes différentes, les enfants francophones aussi, et les enfants en classe d'accueil sont dans la même classe.

Notre recherche portera donc sur 15 enfants et 6 enseignantes, soit deux enseignantes pour les enfants en intégration, deux enseignantes pour les enfants en français langue maternelle, une enseignante en classe d'accueil et une enseignante en francisation pour les enfants en intégration. Le profil des enfants et de leurs enseignantes sera détaillé plus loin.

³ Certains parents ne maîtrisant pas bien le français ont bénéficié de l'aide de l'enseignante pour répondre au questionnaire.

Tableau 3.1 Répartition des enfants selon les programmes et les classes

Programme	Enfant*	Classe
Langue maternelle	Olivier	Langue maternelle A
	Chloé	
	Roger	
	René	Langue maternelle B
	André	
Accueil	Lucas	Accueil
	Anna	
	Tobias	
	Nicolas	
	Masha	
Intégration	Jimmy	Intégration A
	Toby	
	Emily	
	Anny	Intégration B
	Judy	

*Les prénoms des enfants ont tous été changés pour respecter leur anonymat. Pour faciliter la lecture, le prénom des enfants des classes de langue maternelle finit par le son [e], celui des enfants de la classe d'accueil, par le son [ʏ], et celui des enfants des classes d'intégration par le son [i].

Les classes d'accueil et les classes d'intégration comprennent entre 15 et 16 enfants et les classes de langue maternelle entre 17 et 19. Les enfants allophones en intégration sont entre 7 et 9 sur 15 et dans les classes de première année, le nombre d'enfants allophones se situe entre 6 et 12.

Il est important de souligner ici que, dans les résultats et l'interprétation des résultats, nous présentons nos données comme si nous avions une classe de langue maternelle et une classe d'intégration. En effet, pour les deux programmes, comme nous le verrons plus loin, les enseignantes ont un profil et des méthodes d'enseignement assez similaires. De plus, chaque jour, les classes sont mélangées et les enfants du même programme passent quelques heures avec l'une ou l'autre enseignante selon la matière enseignée. Il faut aussi souligner que les activités de la classe de francisation seront peu abordées en tant que telles par manque de données, mais que la classe de francisation sera considérée comme faisant partie du programme d'intégration.

3.3 Participants

Comme nous l'avons expliqué plus haut, nous avons gardé les résultats de 15 enfants sur 29, les autres n'ayant pas passé le deuxième test, leurs parents n'ayant pas répondu au questionnaire ou leurs résultats au premier test s'éloignant trop de celui des autres enfants.

3.3.1 Enfants

Nous exposons ici les réponses des questionnaires distribués aux parents dans le but d'établir le profil des enfants participant à notre recherche, ces questionnaires sont expliqués plus loin et se retrouvent en annexe (Appendice A).

3.3.1.1 Profil des enfants

Le tableau 3.2 détaille le profil des enfants participant à l'étude, du point de vue de l'âge, du nombre d'années passées au Québec, de la langue de la garderie et des années de scolarisation, le cas échéant.

Tableau 3.2 Profil des enfants

Enfant	Programme	Âge au test	Langue mat.	Ans au Qc	Langue de la garderie	Scolarisation
Olivier	Langue maternelle	7 a 4 m	Frçs	7	n/a	1
Chloé	Langue maternelle	7 a 0 m	Frçs	7	Frçs	1
Roger	Langue maternelle	6 a 9 m	Frçs	6	Frçs	1
René	Langue maternelle	6 a 4 m	Frçs	6	Frçs	1
André	Langue maternelle	6 a 4 m	Frçs	6	n/a	1
Lucas	Accueil	6 a 11 m	Roumain	0,8	n/a	2
Anna	Accueil	6 a 11 m	Djerma/Haoussa	0,5	n/a	3
Tobias	Accueil	6 a 4 m	Anglais	0,9	n/a	1
Nicolas	Accueil	6 a 7 m	Espagnol	0,5	Espagnol	1
Masha	Accueil	6 a 3 m	Roumain	0,5	n/a	1
Jimmy	Intégration	6 a 5 m	Dari	5	Anglais	0
Toby	Intégration	6 a 4 m	Arabe	6	Anglais	0
Emily	Intégration	5 a 11 m	Dari	2	n/a	0
Anny	Intégration	6 a 6 m	Croate	6	n/a	0
Judy	Intégration	5 a 6 m	Anglais	5	n/a	0

Le point le plus important est que les enfants en classe d'accueil et en intégration sont dans un groupe d'âge relativement homogène. De plus, ils ont eu une exposition similaire au milieu scolaire québécois, soit six mois, ayant tous commencé l'année en septembre. Et comme nous l'avons souligné plus haut, les scores des enfants allophones au premier test de vocabulaire étaient aussi relativement homogènes.

Idéalement, les enfants auraient tous été en maternelle ou en première année, et ceci pour deux raisons. La première étant que s'ils avaient tous été au début de leur cheminement scolaire, les différences entre les enfants du point de vue des habitudes de scolarité auraient été réduites. La seconde étant que si tous ces enfants avaient été du niveau de la maternelle, ils auraient seulement débuté l'apprentissage de la lecture et que l'enseignement se serait donc fait en grande partie dans un contexte oral. Or la commission scolaire de Laval ayant supprimé les classes d'accueil en maternelle, nous n'avons pu avoir d'enfants en classe d'accueil du niveau de la maternelle. Donc les enfants intégrés l'étaient en classe de maternelle et les enfants en classe d'accueil étaient du niveau de la première année. Les premiers en étaient donc au début de l'apprentissage des lettres et des sons, et parmi les seconds, certains savaient déjà presque lire au premier test. De plus, certains enfants en classe d'accueil avaient déjà été scolarisés avant d'arriver au Québec, ce qui n'était pas le cas des enfants intégrés en maternelle. Par contre, nous pouvons voir dans les réponses au questionnaire que ceux-ci vivaient au Québec depuis plusieurs années.

De même, idéalement, les enfants allophones auraient eu la même langue maternelle pour neutraliser la variable de la proximité de leur langue maternelle et du français. Mais nous n'avons pu avoir des enfants allophones ayant la même langue maternelle, ni même de la même famille de langues.

Enfin, les variables ne sont pas uniformes non plus en ce qui concerne la garderie. Certains enfants y sont allés, d'autres non, certains en anglais, d'autres en français et un enfant allophone en classe d'accueil dans sa langue maternelle. Nous devons tenir compte de ces limites dans l'interprétation des résultats.

3.3.1.2 Profil linguistique des enfants

Le tableau 3.3 expose le profil linguistique de nos participants, soit les langues parlées par l'enfant en-dehors de l'école, avec les parents, les grands-parents, la fratrie et les amis.

Tableau 3.3 Langue(s) parlée(s) par les enfants en dehors de l'école

Enfant		Père/Enfant	Enfant/Père	Mère/Enfant	Enfant/Mère	Fratrie	Grands-parents	Amis
L.M.	Olivier	Frçs	Frçs	Frçs	Frçs	Frçs	Frçs	Frçs
	Chloé	Frçs	Frçs	Frçs	Frçs	Frçs	Frçs	Frçs
	Roger	Frçs	Frçs	Frçs	Frçs	Frçs	Frçs	Frçs
	René	Frçs	Frçs	Frçs	Frçs	Frçs	Frçs	Frçs
	André	Frçs	Frçs	Frçs	Frçs	Frçs	Frçs	Frçs
Acc.	Lucas	Roumain	Roumain	Roumain/Frçs	Roumain/Frçs	n/a	Roumain	Roumain/Frçs
	Anna	Djerma	Djerma	Haoussa/Frçs	Haoussa	Djerma Haoussa	Djerma Haoussa	Haoussa/Frçs
	Tobias	Anglais/Font	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais
	Nicolas	Esp./Frçs	Esp./Frçs	Espagnol	Espagnol	n/a	Espagnol	Esp./Frçs
	Masha	Roumain	Roumain	Roumain	Roumain	Roumain	Roumain	Frçs
Int.	Jimmy	n/a	n/a	Dari	Dari	Dari	Dari	Dari/Frçs
	Toby	Arabe	Arabe/Frçs	Arabe/Frçs	Arabe/Frçs	Français	Arabe	Frçs
	Emily	Dari	Dari	Dari	Dari	Dari/Frçs	Dari	Dari/Frçs
	Anny	Croate/Frçs	Croate/Frçs	Croate/Frçs	Croate/Frçs	Frçs	n/a	Croate/Frçs
	Judy	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais

Nous pouvons voir que, dans les enfants en intégration, trois enfants sur cinq parlent français avec leurs frères et sœurs et deux enfants parlent en partie français avec leurs parents. Les autres ne parlent jamais français en famille, mais quatre enfants sur cinq parlent français avec leurs amis. Et un seul enfant ne parle jamais français en-dehors de l'école.

Pour les enfants en classe d'accueil, trois enfants sur cinq parlent parfois français avec un de leurs parents, quatre enfants sur cinq utilisent parfois le français avec leurs amis, mais le reste de temps, ils utilisent tous leur langue maternelle. Ici encore, un seul enfant du groupe n'utilise jamais le français en-dehors de l'école.

Les enfants en première année sont tous francophones unilingues.

3.3.1.3 Langue de l'enfant dans ses activités

Le tableau 3.4 cherche à établir les langues utilisées par l'enfant dans diverses activités en-dehors de l'école, comme la télévision et les jeux vidéos.

Tableau 3.4 Langue de l'enfant dans ses activités

Enfant		Heures de télé/semaine	Langue de la télé	Heures jeux vidéos/sem.	Langue des jeux vidéos	Heures d'ordi/sem.	Langue à l'ordinateur
L.M.	Olivier	3	Frçs/Anglais	0	n/a	0	n/a
	Chloé	15	Frçs	0	n/a	0	Frçs
	Roger	7	Frçs	5,5	Frçs	3,5	Frçs
	René	5	Frçs	2	Frçs	1	Frçs
	André	5	Frçs	10	Frçs/Angl	1	Frçs
Acc.	Lucas	10	Frçs	4	Frçs	7	Frçs
	Anna	20	Frçs	5	Frçs	5	Frçs
	Tobias	2	Frçs/Anglais	6	Anglais/Frçs	0	n/a
	Nicolas	5	Frçs/Espagnol	5	Esp./Frçs/Angl	0	n/a
	Masha	10	Frçs	0	n/a	0	n/a
Int.	Jimmy	10	Frçs	2	Anglais	1	Anglais
	Toby	10	Frçs	0	n/a	0	Frçs
	Emily	14	Frçs	0	n/a	0	n/a
	Anny	8	Frçs/Anglais	0	n/a	3	Frçs/Angl
	Judy	3	Frçs/Anglais	0	n/a	0	n/a

Tous les enfants regardent la télévision, à des degrés divers et tous la regardent parfois ou toujours en français. Trois enfants en intégration et trois en classe d'accueil sont exposés à un volume important de français par le biais de la télévision, soit de 10 à 15 heures par semaine. Les autres enfants allophones regardent moins la télévision, soit de 2 à 8 heures et pas uniquement en français. Un seul francophone regarde parfois la télévision en anglais, tous les autres la regardent en français.

Pour ce qui est de l'ordinateur et des jeux vidéos, un seul enfant en intégration y joue, et ce, en anglais respectivement une et deux heures par semaine. Pour les enfants en classe d'accueil, quatre enfants sur cinq jouent à des jeux vidéos et de 4 à 6 heures par semaine, deux d'entre eux y jouent en français uniquement. Et deux enfants en classe d'accueil jouent à l'ordinateur en français. En première année, trois enfants jouent à des jeux vidéos et à l'ordinateur en français, entre 3 et 11 heures par semaine.

3.3.1.4 Attitude des parents face au français

Dans le tableau 3.5, nous avons les réponses aux questions touchant l'attitude des parents face au français, à son importance ici et ailleurs.

Tableau 3.5 Attitude des parents face au français

Enfant		Évaluation du français du père	Évaluation du français de la mère	Évaluation du français de la fratrie	Importance du français au Québec	Importance du français au Canada	Importance du français internationalement
L.M.	Olivier	10	10	10	10	2	7
	Chloé	8	8	8	8	2	0
	Roger	8	8	n/a	10	10	10
	René	8	8	8	8	4	4
	André	7	7	8	10	5	5
Acc.	Lucas	7	8	n/a	10	9	8
	Anna	8	10	n/a	10	5	8
	Tobias	1	3	2	8	4,5	7
	Nicolas	6	5	n/a	8	5	8
	Masha	2	1	n/a	10	0	0
Int.	Jimmy	n/a	4	8	Sans réponse	Sans réponse	Sans réponse
	Toby	Sans réponse	Sans réponse	Sans réponse	Sans réponse	Sans réponse	Sans réponse
	Emily	2	5	1	8	4	3,5
	Anny	5	7	10	10	5	3
	Judy	1	1	3	10	5	4

L'évaluation que les parents des enfants en intégration ont faite de leur propre français varie de 1 à 7 sur 10, mais cette question est restée sans réponse pour un des enfants. Pour les enfants en classe d'accueil, les résultats sont assez variés. Pour deux enfants, le français des parents est évalué entre 7 et 10 alors que pour deux autres enfants, la note va de 1 à 3. Cette appréciation va de 7 à 10 pour les parents des enfants francophones. Dans tous les cas, trois enfants exceptés, la fratrie reçoit une note plus élevée, soit de 8 à 10.

Pour ce qui est de l'importance du français, tous les parents (sauf deux qui n'ont pas répondu) donnent une note de 8 à 10 pour l'importance du français au Québec. Quant à l'importance du français au Canada, les résultats varient, soit de 4 à 5 pour les enfants en intégration, de 4,5 à 9 pour les enfants en classe d'accueil et de 2 à 10 pour les francophones. Enfin, les parents des enfants en intégration donnent une note de 3,5 à 4 pour l'importance

du français sur le plan international, les parents des enfants en classe d'accueil de 8 à 10 et les parents des enfants francophones de 0 à 10.

3.3.1.5 Synthèse du profil des participants

En résumé, nous avons un groupe d'enfants relativement homogène du point de vue de l'âge. De plus, les enfants en classe d'accueil et en intégration ont une exposition semblable au milieu scolaire québécois. Par contre, nous avons des disparités en ce qui concerne la langue maternelle des enfants allophones, les enfants allophones n'ont en effet pas la même langue maternelle.

En ce qui concerne la langue parlée en-dehors de l'école, nous pouvons voir que les allophones parlent peu le français en-dehors de l'école, certains avec leurs frères et sœurs et d'autres avec leurs amis.

Tous les enfants – francophones et allophones confondus – sont exposés à des degrés divers au français à la télévision, dans des jeux vidéos et sur l'ordinateur.

Et enfin, il y a des écarts assez importants entre les jugements de leur propre français par les parents, tout comme entre les jugements que les parents des enfants font de l'importance du français sur le plan international. Tous les parents s'entendent, par contre, pour souligner l'utilité de la connaissance du français au Québec.

3.3.2 Enseignantes

Comme nous l'avons expliqué plus haut, les participantes à cette recherche provenaient de cinq classes différentes, soit deux classes ordinaires de première année, deux classes de maternelle et une classe d'accueil. De plus, les enfants intégrés en maternelle avaient quatre heures de francisation par semaine. Nous avons donc six enseignantes participant à cette étude. Leur profil est détaillé dans le tableau 3.6.

Tableau 3.6 Profil des enseignantes

Professeur*	Études	Programme	Années d'expérience	Programme	Enfants en classe	Nombre d'allophones			
						Cas légers	Cas moyens	Cas lourds	Total
L.M. A	Bac.	Présc., prim.	10	Présc., prim.	17	2	4	4	10
L.M. B	Bac. Certificat	Enseignement PPMF	12	Primaire	19	4	4	4	12
Accueil	Certificat	Enseignement	35	Primaire, Accueil	16	0	0	16	16
Int. A	Bac.	Droit Éducation	15	Présc.	15	4	2	3	9
Int. B	Bac. Certificat	Présc., prim. Éducation phys.	18	Présc., prim.	15	1	2	4	7
Francisation	Bac. DESS	Présc., prim. Anthro. Didactique	12	Langue seconde	5 à 10	var.	var.	var.	5 à 10

* Les intitulés des différents programmes seront abrégés dans les tableaux. Les classes de langue maternelle deviendront LMA et LMB et les classes d'intégration deviendront Int.A et Int.B.

Toutes les enseignantes, sauf l'enseignante en classe d'accueil, ont au moins un baccalauréat en éducation. Elles ont un minimum de 7 années d'expérience ; deux d'entre elles ont plus de 15 ans d'expérience en enseignement.

3.4 Instruments

Notre matériel expérimental comprend :

- trois tests de vocabulaire, soit un test de réception (l'ÉVIP), un test de production (le WIPPSI) et un test créé pour cette recherche (test-maison),
- un questionnaire pour les parents sur leurs habitudes linguistiques et sur l'enfant,
- deux questionnaires pour les enseignants, le premier étant axé sur leur formation, leur expérience et leur façon d'enseigner, et le second portant sur les enfants concernés,
- trois grilles d'observation de classe.

Nous avons opté pour une répétition exacte des tests après quatre mois, sauf pour l'ÉVIP qui comporte une partie A et une partie B.

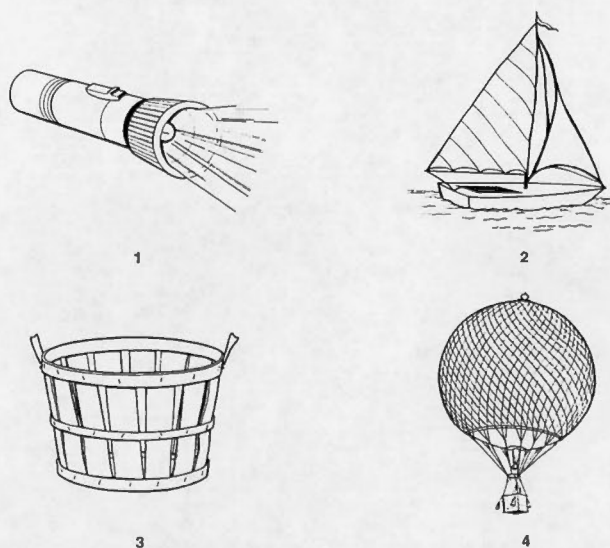
Nous n'utilisons pas les scores normalisés auprès de francophones pour les deux premiers tests. En effet, les enfants allophones étant au début de leur apprentissage, il serait vain de

comparer leur score à celui d'enfants francophones du même âge. Nous utilisons donc le score brut des enfants à la première série de tests, que nous comparons au score brut de la deuxième série de tests, ce qui nous permet d'évaluer les progrès de l'enfant par rapport à lui-même et par rapport aux enfants de cette étude.

3.4.1 Test de réception – ÉVIP

L'Échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP) (Dunn et Dunn, 1993) (voir Appendice B) est une adaptation française du *Peabody Picture Vocabulary Test- Revised*⁴ (Dunn et Dunn, 1993) qui est un test psychométrique et psychopédagogique normalisé. Il sert à évaluer le vocabulaire d'écoute du sujet. L'EVIP comprend 170 mots stimuli qui sont adaptés de la version anglaise, pour laquelle les mots avaient été extraits du *New College Dictionary* (Webster, 1953). Les mots choisis pour la version française sont des mots appartenant au français universel. Ce test mesure donc le volume de vocabulaire du sujet, sans égard à la précision ou à la profondeur de la connaissance.

Ce test exige de l'enfant qu'il montre sur une planche avec quatre dessins l'image correspondant au mot dit par l'expérimentateur, ou qu'il donne le numéro du dessin s'il en est capable. Sur l'exemple qui suit, l'enfant doit montrer l'image correspondant au mot « bateau ».



⁴ Cette version révisée de l'ÉVIP serait moins soumise aux biais socioculturels que la version précédente, selon Craig et Washington (1999).

Le début de l'application se fait normalement selon l'échelle du manuel de l'ÉVIP en fonction de l'âge de l'enfant et le test s'arrête lorsque l'enfant a six échecs sur huit. L'enfant a un échec s'il ne choisit pas la bonne image. Au début du test, quatre exemples permettent de vérifier que l'enfant a bien compris les consignes. Pour calculer le score brut de l'enfant, il suffit de soustraire le nombre d'échecs du numéro du dernier mot réussi.

Avant de faire notre expérimentation, nous avons validé ce test auprès de 4 enfants francophones de 5 à 7 ans et de 3 enfants allophones de 6 ans. Pour les francophones, le début du test pouvait se faire comme prescrit dans le manuel, soit en fonction de l'âge. Pour les enfants allophones, par contre, il fallait commencer l'application tout au début sans accorder d'importance à l'âge de l'enfant.

Ce test nous permet de mesurer le vocabulaire de réception des enfants, donc leur connaissance passive du vocabulaire.

3.4.2 Test de production – WIPPSI

L'adaptation française du *Weschler Preschool and Primary Scale of Intelligence* (Weschler, 2002) (voir Appendice C) est un test normalisé, développé pour mesurer l'intelligence des enfants de trois à sept ans. Il teste une variété de compétences, arithmétiques, logiques, langagières et autres. Pour la compétence langagière, une des composantes est un test de vocabulaire.

Ce test comprend deux parties. Dans la première, le sujet doit nommer une image qui lui est montrée et dans la deuxième, il doit donner une définition verbale, ou à défaut gestuelle, des mots qui lui sont présentés oralement par l'expérimentateur. Pour la première partie du test, l'enfant reçoit 1 point par mot qu'il parvient à nommer. Le score de la deuxième partie s'obtient en faisant le total des points obtenus pour chaque mot. Le test donne différentes catégories de réponses et selon sa réponse, qui doit comprendre un certain nombre

d'éléments, l'enfant reçoit un score de 0, 1 ou 2 pour le mot à expliquer. L'exercice s'arrête après cinq échecs consécutifs.

Par exemple, pour le mot « soulier », l'enfant obtient deux points s'il explique que « tu les mets aux pieds » ou que « tu marches avec », il obtient un point s'il dit que « tu les portes » ou « tu les mets » ou s'il montre qu'il sait ce que c'est ou s'il dit que « ça a des lacets » ou que « c'est pour les pieds » et 0 point s'il ne répond pas ou si sa réponse ne contient aucune des catégories de réponses données dans le manuel (Weschler, 2002). La note n'est pas influencée par la syntaxe ou la prononciation.

Ce test mesure donc la précision de la connaissance du sujet, la notation des réponses correspond aux différents niveaux de définition donnés par Litowitz (1977).

De la même façon que pour l'ÉVIP, ici, selon l'âge de l'enfant, le test commence à la première ou à la deuxième partie. Et après validation, nous avons choisi de commencer le test à la première partie pour tous les enfants allophones, sans prendre leur âge en considération.

Ce test mesure donc la précision de la connaissance lexicale des enfants, soit leur capacité à définir les mots demandés.

3.4.3 Test élaboré pour les besoins de l'expérience – Test-maison

Ce test (voir Appendice D) a été élaboré à partir de thèmes et de vocabulaire vus en classe. Il s'appuie sur des mots touchant trois thèmes vus entre le mois de février et la fin du mois de mai : l'hiver et la neige, le printemps et Pâques, et les consignes de l'enseignant. Dans les trois programmes, le premier thème a été vu en classe avant le premier test, le second entre les deux tests et le dernier comprend des mots utilisés par l'enseignant tout au long de l'année.

Ce test-maison est divisé en deux parties. Dans la première, l'enfant doit nommer trois images qui lui sont présentées. Dans la deuxième, il doit former des phrases avec les mots qui lui sont donnés et s'il n'en est pas capable, il doit essayer de donner le genre du mot.

La notation de ce test s'inspire de l'échelle d'évaluation de la connaissance d'un mot de Wesche et Paribakht (1996). Pour l'évaluation du test, l'enfant reçoit quatre points par mot s'il fait une phrase qui respecte le sens, le genre et les propriétés syntaxiques du mot, trois points s'il fait une phrase qui respecte le genre du mot, mais pas ses propriétés syntaxiques, deux points s'il en donne une définition, un point s'il montre qu'il connaît le mot en l'expliquant gestuellement ou par le biais d'un dessin et zéro point s'il ne donne aucune réponse. Nous avons validé ce test pour son déroulement auprès de quatre enfants francophones et de deux enfants allophones en maternelle. Sa notation a aussi été validée, elle a été validée par une enseignante de français langue seconde.

Lors de la validation du test auprès de quatre enfants francophones et de deux enfants allophones en maternelle, nous avons remarqué qu'il était difficile de leur faire faire une phrase. Nous avons alors élaboré trois stratégies pour les aider à comprendre ce qui leur était demandé. La première était de leur demander de nous parler du mot qu'ils allaient entendre. Si cela ne permettait pas à l'enfant de faire des phrases, nous avons décidé de leur donner un exemple avec un autre mot.

Nous disions à l'enfant : « Par exemple, je te dis chaise et tu dois me faire une phrase en utilisant le mot. » Si l'enfant faisait une phrase avec le mot, le test était compris. Si l'enfant disait : « Elle est brune. » Nous lui disions : « Oui, c'est vrai. Mais ce que je te demande, c'est de me redire le mot. Par exemple, je suis assis sur la chaise. » Nous recommençons alors l'exercice avec le mot « nez », pour vérifier si l'enfant avait bien compris. Et si l'enfant ne produisait toujours pas de phrase, nous lui demandions de nous dire le genre du mot, en lui demandant si on disait « le » ou « la ».

Par ce test, nous tentons donc de mesurer la profondeur de la connaissance lexicale des enfants.

3.4.4 Questionnaire démographique et linguistique pour les parents

Ce questionnaire (voir Appendice A) est un questionnaire démographique (information sur les parents, sur leur arrivée au Québec) et linguistique (questions sur leur langue maternelle, sur la langue utilisée à la maison, sur la langue de la télévision, etc.). Il cherche aussi à connaître l'importance accordée par les parents à l'apprentissage du français. Il nous a permis d'établir le profil des élèves.

3.4.5 Questionnaires pour les enseignants

Nous avons élaboré deux questionnaires qui ont été remis aux six enseignantes et au professeur de francisation.

3.4.5.1 Questionnaire sur l'enseignant

Le premier questionnaire (voir Appendice E) concerne tout d'abord les études et l'expérience de l'enseignant. Ensuite, il aborde la question des activités faites en classe et plus spécifiquement celles centrées sur le vocabulaire, et enfin la place laissée à la langue maternelle en classe.

3.4.5.2 Questionnaire sur l'enfant

Le second questionnaire (voir Appendice F) porte sur le niveau de français de l'enfant au début de l'année et au moment des tests. De plus, il demande à l'enseignant de définir le comportement social de l'enfant et son attitude face à son apprentissage, plus particulièrement l'apprentissage du vocabulaire.

3.4.6 Grilles d'observation de classe

Ces grilles (Appendice G, H, I) sont au nombre de trois. Elles permettent d'observer l'organisation de la classe, les interactions et le vocabulaire. Ces grilles ont été élaborées en tentant d'isoler les différents éléments qui pouvaient influencer l'apprentissage du vocabulaire, soit la disposition du local (présence de l'écrit, travail individuel ou de groupe), les interactions (présentation et déroulement des activités, implications des enfants, échanges entre les enfants et les enseignantes) et mode d'enseignement du vocabulaire (importance du vocabulaire, stratégies de présentation et d'exploitation du mot, utilisation d'autres langues).

La première grille (Appendice G) demande une description de la classe (disposition des pupitres, support visuel). Ceci nous permettra de relever les supports visuels, auditifs ou les outils offerts à l'enfant dans son apprentissage.

Tableau 3.7 Grille d'observation du local

Élément observé		Réponse pour la classe observée
Quelle est la disposition des pupitres ?	En groupe de 4 Individuellement En rangées de 2 En cercle	
Y a-t-il un coin jeu ? Où ?	Plusieurs à divers endroits Un au fond de la classe	
Y a-t-il un coin lecture ?		
Où sont affichées les productions des enfants ?	Sur les murs Au plafond Sur la porte	
Les livres sont-ils accessibles ?	Tous accessibles Certains accessibles	
Quel est le support visuel ?	Lettres, chiffres Pictos (consignes, tâches) Sons, mots Phrases (consignes)	

La deuxième grille (Appendice H) donne tout d'abord la liste des activités observées. Elle cherche ensuite à définir l'attitude de l'enseignant face aux enfants et celle des enfants entre eux. Elle porte plus spécifiquement sur la présentation des consignes et des questions et sur les groupes formés par les enfants.

Tableau 3.8 Grille d'observation des interactions

Élément observé		Réponse pour la classe observée
Liste des activités observées		
Comment se fait la présentation des activités ?	Par des consignes au Début Par un exemple Par des consignes continues	
Quelle est la fréquence des consignes ?	Consignes fréquentes (+ de 10 / heure) Consignes occasionnelles (0 à 10 / heure) Aucune consigne	
L'enseignant vérifie-t-il la compréhension des consignes ?	Toujours Parfois Jamais	
Quel type de question l'enseignant pose-t-il ?	Questions ouvertes Questions fermées	
À qui l'enseignant pose-t-il des questions ?	À la classe À plusieurs enfants À un enfant	
Comment l'enseignant implique-t-il les enfants ?	Par des tâches préétablies Par des tâches liées à l'activité	
Nombre de rappels à l'ordre pendant cinq minutes		
Nombre d'enfants touchés par les rappels à l'ordre		
Nombre d'encouragements pendant cinq minutes		
Nombre d'enfants touchés par les encouragements		
Quelles sont les demandes des enfants à l'enseignant ?	Des demandes de répétition	
	Des demandes d'explication	
	Demande de précisions	
	Aucune demande	
Comment les enfants répondent-ils à l'enseignant ?	Réponses spontanées d'un enfant	
	Réponses spontanées de plusieurs enfants	
	Aucune réponse spontanée	
Comment se fait la formation des groupes ?	Librement	
	Par l'enseignant	
Comment sont composés les groupes ?	Allophones et francophones ensemble	
	Allophones et francophones séparés	
Les enfants utilisent-ils leur langue maternelle ?	Occasionnellement	
	Jamais	
Comment se gèrent les conflits ?	Entre les enfants	
	Avec l'aide de l'enseignante	

Et enfin, la troisième grille (Appendice I) est centrée sur l'enseignement du vocabulaire donné par l'enseignant (présentation des nouveaux mots, place du vocabulaire, réponses aux

questions des enfants). Cette troisième grille est centrale pour cette étude. Elle définit l'attitude pratique de l'enseignant face au vocabulaire et à l'apprentissage d'une langue en général. Elle porte plus précisément sur l'importance accordée au contexte, à la prononciation, à la production, à la réexploitation, à la métalinguistique et à la place laissée à la langue maternelle de l'enfant.

Tableau 3.9 Grille d'observation du vocabulaire

Élément observé		Réponse pour la classe observée
Comment sont présentés les nouveaux mots ?	De façon ciblée De façon aléatoire Aucun nouveau mot	
Quelle est la fréquence d'explication de nouveaux mots ?	Continue Fréquente Rare Aucune	
Quel est le type d'explication ?	Par l'exemple Par le contexte Par un dessin Par les pairs	
L'enseignant vérifie-t-il la compréhension de l'explication ?	Systématiquement Aléatoirement Jamais	
Auprès de qui l'enseignant vérifie-t-il la compréhension du mot ?	Auprès d'un enfant Auprès de plusieurs enfants Auprès des allophones Auprès des francophones	
L'enseignant traduit-il certains mots en anglais ?	Souvent Parfois Jamais	
Quels sont les outils mis à la disposition des enfants ?	Dictionnaires Livres Cassettes	
L'enseignant utilise-t-il des termes métalinguistiques ?	Souvent Parfois Jamais	
Si oui, lesquels ?		
Quelle est l'importance accordée à la prononciation ?	Correction de la prononciation Demande de répétition Aucune	
Y a-t-il exploitation du nouveau mot ?	Systématiquement Parfois Jamais	
Si oui, comment ?		
L'enseignant autorise-t-il l'utilisation de la Langue maternelle ?	Souvent Parfois Jamais	

3.5 Déroulement de l'expérimentation

Dans un premier temps, nous avons contacté l'école et rencontré la directrice pour expliquer notre projet et décrire les enfants recherchés. La directrice a alors remis les demandes d'autorisation aux parents des enfants concernés, nous avons établi un calendrier avec les professeurs pour la passation des tests et leur avons remis les questionnaires.

Début février 2004, les tests ont commencé. Nous avons étalé ces tests sur deux semaines. Les enseignantes avaient expliqué aux enfants qu'ils iraient faire des exercices, sans leur expliquer de quoi il s'agissait. Les tests étaient passés individuellement et dans un bureau isolé, celui du psychologue, parfaitement adapté pour une expérimentation de ce type, avec un bureau à la taille des enfants. Pour un ou deux enfants, les tests ont dû se faire dans un endroit ouvert (la cafétéria), où il y avait du passage, ce qui a pu nuire à la concentration des enfants. La deuxième série de tests a été faite début juin dans les mêmes conditions.

Nous allions chercher l'enfant en classe pour l'amener dans le bureau et lui expliquions tout d'abord qu'il allait devoir répondre à quelques questions et regarder des images. Le premier test était l'ÉVIP, suivi du WIPSSI et enfin du test-maison. La durée totale de l'expérimentation était de l'ordre de quinze à trente minutes.

Nous avons bénéficié de deux séances d'une heure d'observation de classe pour chaque enseignante et de quatre séances d'une heure pour une enseignante de maternelle. Dans la plupart des classes, une des observations a pu se faire avant les premiers tests, ce qui a permis aux enfants de nous rencontrer avant de participer à l'expérimentation.

3.6 Interprétation des données

Les résultats des tests de vocabulaire ont été analysés pour voir si des corrélations significatives pouvaient être établies. Des statistiques descriptives et les analyses de variance nous ont permis de voir si des tendances pouvaient être relevées dans les schémas d'apprentissage. Nous avons fait des comparaisons inter- et intrasujets.

Les questionnaires et les entrevues des enseignants ont été étudiés pour essayer d'établir le(s) type(s) d'enseignement donné(s) dans chaque programme. Les questionnaires aux parents nous ont permis d'établir certaines variables démographiques comme la langue parlée à la maison et la langue maternelle de l'enfant. D'autre part, ces questionnaires nous ont permis de voir si certains enfants avaient eu, dans leur langue maternelle, des problèmes de développement langagiers qui auraient pu expliquer certains résultats.

Et enfin, nous avons fait une triangulation des données entre nos résultats, les questionnaires aux enseignantes et les observations de classe, ce qui nous a permis de consolider nos interprétations.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.1 Présentation du chapitre

Dans ce chapitre, nous présentons nos résultats. Nous commençons par les résultats aux trois tests de vocabulaire. Ensuite, nous développons les résultats des observations de classe, dans le but de faire un portrait des classes dans lesquelles ces participants évoluent et des similarités et différences entre les types d'enseignement qu'ils y reçoivent. Et enfin, nous exposons les réponses aux questionnaires des enseignants sur les enfants et sur leurs méthodes d'enseignement.

4.2 Tests de vocabulaire

Nous présentons les trois tests de vocabulaire suivant l'ordre dans lequel les enfants les ont passés. Le premier test est l'ÉVIP, qui mesure le volume du vocabulaire de réception de l'enfant ; le second est le WIPPSI, qui évalue le volume du vocabulaire actif contrôlé et la précision de la connaissance lexicale ; et le troisième est le test-maison, qui tente de mesurer la profondeur de la connaissance lexicale.

4.2.1 ÉVIP

Nous avons ici le score brut des enfants au test de l'ÉVIP, la première fois, ils ont passé le test sous sa forme A et la seconde fois sous sa forme B. Ce test permet de savoir si le volume

de vocabulaire de réception des enfants a augmenté de février à mars et si oui, dans quelles proportions.

Tableau 4.1 Résultats de l'ÉVIP

Enfant		Score ÉVIP A	Score moyen du groupe EVIP A	Score EVIP A (%)	Score moyen du groupe EVIP A (%)	Score ÉVIP B	Score moyen du groupe EVIP B	Score EVIP B (%)	Score moyen du groupe EVIP B (%)
Langue mater- nelle	Olivier	99/170	90,6/ 170	61,9 %	56,6 %	97/170	88,2/ 170	60,6 %	55,1 %
	Chloé	97/170		60,6 %		98/170		61,3 %	
	Roger	77/170		48,1 %		71/170		44,4 %	
	René	91/170		56,9 %		89/170		55,6 %	
	André	89/170		55,6 %		86/170		53,8 %	
Accueil	Lucas	34/170	25,2/ 170	21,3 %	15,8 %	38/170	46,8/ 170	23,8 %	29,3 %
	Anna	22/170		13,8 %		60/170		37,5 %	
	Tobias	30/170		18,8 %		32/170		20,0 %	
	Nicolas	24/170		15,0 %		56/170		35,0 %	
	Masha	16/170		10,0 %		48/170		30,0 %	
Inté- gration	Jimmy	34/170	32/ 170	21,3 %	20,0 %	32/170	36,2/ 170	20,0 %	22,6 %
	Toby	30/170		18,8 %		20/170		12,5 %	
	Emily	36/170		22,5 %		44/170		27,5 %	
	Anny	46/170		22,8 %		67/170		41,9 %	
	Judy	14/170		8,8 %		18/170		11,3 %	

Tout d'abord, nous voyons ici que le score des enfants francophones au premier test va de 89 à 99 (48 à 61 %), de 16 à 34 (10 à 21 %) pour les enfants allophones en classe d'accueil, et de 14 à 46 (9 à 23 %) pour les enfants allophones en intégration. Les enfants allophones dans les deux programmes ont donc des profils de vocabulaire relativement semblables. Et nous pouvons voir que les enfants francophones ont un volume de vocabulaire nettement supérieur à celui des enfants allophones.

Le score au deuxième test se situe entre 71 et 98 (44 et 61 %) pour les francophones, entre 32 et 60 (20 et 37 %) pour les enfants en classe d'accueil, et entre 18 et 67 (11 et 42 %) pour les enfants en intégration. L'écart entre francophones et allophones est toujours très marqué, mais entre le score allophone le plus élevé et le score francophone le plus bas, il n'est plus que de 4 points ou 3 % (pour 33 points ou 26 % au premier test).

Du point de vue de la progression entre les deux tests, nous pouvons remarquer que la majorité des enfants francophones ont un peu régressé, perdant entre 6 et 2 points ou 1 et 4 % ; Chloé est la seule à avoir fait un très léger progrès, passant de 97 à 98. Les enfants en classe d'accueil ont tous progressé, même si le progrès est léger chez Tobias et Lucas. Le plus grand progrès est celui d'Anna qui est passée de 22 à 60 (faisant un bond de 24 %) et le plus petit celui de Tobias qui est passé de 30 à 32 (progressant d'1 %). Trois enfants en intégration ont progressé, passant respectivement de 14 à 18 (montrant une progression de 2 %), de 36 à 44 (5 %) et de 46 à 67 (16 %), deux enfants ont régressé, passant de 34 à 32 (montrant une diminution d'1 %) et de 30 à 20 (6 %).

4.2.2 WIPPSI

Cette section détaille le résultat des enfants au WIPPSI, qui est un test évaluant le vocabulaire actif contrôlé des enfants, comparativement à l'ÉVIP qui mesurait le volume du vocabulaire de réception. Nous présenterons d'abord le score total des enfants au test. Le WIPPSI 1 (W.1) est le résultat des enfants au premier test (en février) et le WIPPSI 2 (W.2) est le résultat des enfants au deuxième test (en juin). Les enfants ont passé exactement le même test à quatre mois d'intervalle. Ensuite, nous présenterons les résultats des enfants au même test, mais du point de vue du nombre de mots connus. Nous comparerons alors ces deux séries de résultats pour chercher à déterminer s'il existe une différence de résultat entre le volume de vocabulaire connu et la précision de la connaissance du mot.

4.2.2.1 Scores totaux des enfants au WIPPSI

Le tableau 4.2 présente le score brut des enfants au test. Il nous donne le résultat total des enfants (nombre de mots et précision de connaissance du mot confondus).

Tableau 4.2 Score des enfants au WIPPSI

Enfant		Score total W.1	Score total moyen W.1	Score total W. 1 (%)	Score total moyen W. 1 (%)	Score total W.2	Score total moyen W.2	Score total W. 2 (%)	Score total moyen W.2 (%)
Langue maternelle	Olivier	45/47	35,8/47	95,7 %	76,2 %	37/47	31,8/47	78,7 %	67,7 %
	Chloé	36/47		76,6 %		31/47		66,0 %	
	Roger	35/47		74,5 %		27/47		57,4 %	
	René	30/47		63,8 %		32/47		68,1 %	
	André	33/47		70,2 %		32/47		68,1 %	
Accueil	Lucas	16/47	14,8/47	34,0 %	31,5 %	23/47	20,2/47	48,9 %	43,0 %
	Anna	20/47		42,6 %		20/47		42,6 %	
	Tobias	11/47		23,4 %		19/47		40,4 %	
	Nicolas	14/47		29,8 %		22/47		46,8 %	
	Masha	13/47		27,7 %		17/47		36,2 %	
Intégration	Jimmy	13/47	14/47	27,7 %	29,8 %	21/47	20,2/47	44,7 %	43,0 %
	Toby	11/47		23,4 %		18/47		38,3 %	
	Émily	17/47		36,2 %		19/47		40,4 %	
	Anny	24/47		51,1 %		27/47		57,4 %	
	Judy	5/47		10,6 %		16/47		34,0 %	

Ici, le score des enfants francophones est beaucoup plus élevé, soit de 33 à 45 (de 70 à 96 %). Chez les enfants en classe d'accueil, il va de 13 à 20 (de 28 à 43 %). Celui des enfants en intégration au premier test est moins uniforme, allant de 5 à 24 (de 11 à 51 %). Le score au deuxième test est de 27 à 32 (de 57 % à 68 %) pour les enfants francophones, de 17 à 23 (de 36 à 49 %) pour les enfants en classe d'accueil et de 16 à 27 (de 34 à 57 %) pour les enfants en intégration.

Quand à la progression des enfants, nous voyons que les enfants francophones ont tous régressé (de 2 à 17 %), sauf René qui a progressé de deux points ou de 5 %. Les enfants en classe d'accueil ont aussi en majorité progressé, un seul enfant ayant le même score au premier et au deuxième test. Les autres ont gagné entre 4 et 8 points (progressant de 7 à 17 %). Quant aux enfants en intégration, ils ont tous progressé, la plus forte progression étant celle de Judy qui passe de 5 à 16 (une progression de 24 %) et la moins forte étant celle d'Emily qui ne gagne que deux points (ou 4 %).

4.2.2.2 Scores des enfants au WIPPSI (nombre de mots définis)

Nous avons ici les résultats au WIPPSI du point de vue du nombre de mots définis et non plus le score total.

Tableau 4.3 Résultats au WIPPSI (nombre de mots définis)

Enfant		Nombre de mots définis W.1	Moyenne du nombre de mots définis W. 1	Nombre de mots définis WIPPSI 1 (%)	Moyenne du nombre de mots définis W. 1 (%)	Nombre de mots définis W.2	Moyenne du nombre de mots définis W. 2	Nombre de mots définis W. 2 (%)	Moyenne du nombre de mots définis W. 2 (%)
Langue maternelle	Olivier	24/25	21,2/25	96,0 %	84,8 %	24/25	20/25	96,0 %	79,2 %
	Chloé	23/25		92,0 %		19/25		76,0 %	
	Roger	20/25		80,0 %		17/25		68,0 %	
	René	19/25		76,0 %		20/25		80,0 %	
	André	20/25		80,0 %		19/25		76,0 %	
Accueil	Lucas	11/25	10,4/25	44,0 %	41,6 %	14/25	12,4/25	56,0 %	49,6 %
	Anna	13/25		52,0 %		11/25		44,0 %	
	Tobias	9/25		36,0 %		12/25		48,0 %	
	Nicolas	9/25		36,0 %		14/25		56,0 %	
	Masha	10/25		40,0 %		11/25		44,0 %	
Intégration	Jimmy	11/25	9,8/25	44,0 %	39,2 %	13/25	12,6/25	52,0 %	50,4 %
	Toby	9/25		36,0 %		12/25		48,0 %	
	Émily	11/25		44,0 %		11/25		44,0 %	
	Anny	14/25		56,0 %		16/25		64,0 %	
	Judy	4/25		16,0 %		11/25		44,0 %	

Le score des enfants francophones est encore une fois supérieur à celui des enfants allophones au premier test, étant de 19 à 24 (de 76 à 96 %). Pour les enfants allophones en classe d'accueil, il va de 9 à 13 (de 36 à 52 %), et les enfants allophones en intégration ont des résultats assez différents, les scores allant en effet de 4 ou 16 % (Judy) à 14 ou 56 % (Anny).

Le score au deuxième test suit la même tendance, le score des enfants francophones étant encore supérieur (allant de 17 à 24 ou de 68 à 96 %). Le score des enfants en accueil se situe entre 11 et 14 (entre 44 et 56 %) et celui des enfants en intégration est de 11 à 16 (de 44 à 64 %), le score des différents enfants étant ici beaucoup plus uniforme.

En ce qui concerne la progression entre les deux tests, nous remarquons que trois enfants de langue maternelle (Chloé, Roger et André) connaissent moins de mots, ils ont donné entre

1 et 4 définitions en moins (une diminution de 4 à 16 %), Chloé étant celle qui a le plus régressé. Un enfant (René) a donné une définition de plus (progressant de 4 %) et un autre (Olivier) a obtenu un score identique aux deux tests. Les enfants en classe d'accueil connaissent tous un plus grand nombre de mots, sauf Anna qui en a défini deux en moins. Nicolas est celui qui a le plus progressé, ayant donné 4 définitions en plus (une progression de 20 %). En intégration, la tendance est aussi à la progression, chaque enfant ayant progressé, excepté Anny qui a donné le même nombre de définitions aux deux tests. Judy est celle qui a fait le plus grand bond, elle a en effet défini 7 mots en plus qu'au premier test (une progression de 28 %).

4.2.2.3 Comparaison du score total et du nombre de mots définis pour le WIPPSI

Nous allons maintenant comparer le score total des enfants et le nombre de mots définis, ce qui nous permettra de voir si le progrès (ou le recul) des enfants se situe sur le plan du volume de vocabulaire actif ou sur le plan de la précision de la connaissance des mots.

Tableau 4.4 Comparaison du score total et du nombre de mots définis pour le WIPPSI

Enfant		Score total W. 1 (%)	Moyenne du score total W.1 (%)	Nombre de mots définis W.1 (%)	Moyenne du nombre de mots définis W.1 (%)	Score total W.2 (%)	Moyenne du score total W.2 (%)	Nombre de mots définis W. 2 (%)	Moyenne du nombre de mots définis W.2 (%)
Langue maternelle	Olivier	95,7 %	76,2 %	96,0 %	84,8 %	78,7 %	67,7 %	96,0 %	79,2 %
	Chloé	76,6 %		92,0 %		66,0 %		76,0 %	
	Roger	74,5 %		80,0 %		57,4 %		68,0 %	
	René	63,8 %		76,0 %		68,1 %		80,0 %	
	André	70,2 %		80,0 %		68,1 %		76,0 %	
Accueil	Lucas	34,0 %	31,5 %	44,0 %	41,6 %	48,9 %	43,0 %	56,0 %	49,6 %
	Anna	42,6 %		52,0 %		42,6 %		44,0 %	
	Tobias	23,4 %		36,0 %		40,4 %		48,0 %	
	Nicolas	29,8 %		36,0 %		46,8 %		56,0 %	
	Masha	27,7 %		40,0 %		36,2 %		44,0 %	
Intégration	Jimmy	27,7 %	29,8 %	44,0 %	39,2 %	44,7 %	43,0 %	52,0 %	50,4 %
	Toby	23,4 %		36,0 %		38,3 %		48,0 %	
	Émily	36,2 %		44,0 %		40,4 %		44,0 %	
	Anny	51,1 %		56,0 %		57,4 %		64,0 %	
	Judy	10,6 %		16,0 %		34,0 %		44,0 %	

En comparant les deux scores du WIPPSI 1, nous voyons que tous les enfants ont un score plus élevé du point de vue du nombre de mots définis que de celui du score total. Leur

volume de vocabulaire actif est donc supérieur à leur capacité à définir les mots correctement.

Chez les enfants de langue maternelle, Olivier est celui pour qui la différence entre les deux scores est la moins importante ; elle n'est que de 0,3 %. Par contre, pour Chloé, Roger, René et André la différence entre les deux scores est relativement semblable, allant de 9,8 % pour André à 16 % pour Chloé. Chez les enfants en classe d'accueil, la différence est du même ordre allant de 9,4 % pour Anna à 12,6 % pour Tobias. Il n'y a que chez Nicolas qu'elle est de moindre importance, soit de 6,2 %. Les enfants en intégration, quant à eux, enregistrent des différences moins homogènes entre les deux scores, elles vont en effet de 4,9 % pour Anny à 16,3 % pour Jimmy.

Si nous passons maintenant aux scores du WIPPSI 2, nous pouvons remarquer encore une fois que tous les enfants ont un score supérieur du point de vue du nombre de mots définis que du point de vue de leurs définitions de ces mots.

La différence est maintenant moins homogène chez les enfants de langue maternelle. Elle va en effet de 7,9 % pour André à 17,3 % pour Olivier. Olivier se démarque ici aussi, mais cette fois-ci la différence entre ses deux scores est de loin la plus importante. Chloé, Roger et René ont cette fois encore des différences semblables, soit de 10 % pour Chloé à 11,9 % pour René. En accueil, cette fois, Anna se démarque avec une différence entre les scores de 1,4 %, alors que pour les autres, la différence va de 7,1 % pour Lucas à 9,2 % pour Nicolas. Et enfin, pour les enfants en intégration, la disparité entre les enfants est un peu moins forte que pour le WIPPSI 1, la différence entre leurs scores allant de 3,6 % pour Emily à 10 % pour Jimmy.

Si nous nous attachons maintenant aux progrès entre les deux tests, nous pouvons noter des progrès très différents. Certains enfants ont énormément progressé du point de vue du score total, comme Jimmy, Tobias et Nicolas qui ont progressé de 17 %, alors que la plupart des enfants en langue maternelle ont régressé. Et il en est de même du point de vue du nombre

de mots définis ; Nicolas et Judy, par exemple, enregistrent des progrès de plus de 20 %, alors que Roger et André ont régressé de 4 % à 12 %.

Les enfants en langue maternelle ont tous régressé pour le score total, sauf René qui progresse de 4 %. De même, il a progressé du point de vue du nombre de mots définis, ce qui veut dire que son volume de vocabulaire actif contrôlé semble avoir augmenté tout comme sa capacité à définir les mots. Pour Olivier, Chloé, Roger et André, le nombre de mots définis a diminué tout comme leur score total. En classe d'accueil, les progrès de Lucas, Tobias et Nicolas sont homogènes du point de vue du score total, ils progressent respectivement de 14, 9 %, 17 % et 17 %, et leurs progrès du point de vue du nombre de mots définis sont aussi relativement semblables, de 14 % pour Lucas et Tobias et de 20 % pour Nicolas. Anna, quant à elle, a le même score total pour les deux tests, mais elle perd 8 % pour le nombre de mots définis. Et enfin Masha progresse plus pour le score total (8,5 %) que pour le nombre de mots définis (4 %). En intégration, tous les enfants ont progressé pour le score total et pour le nombre de mots définis. Judy est celle qui a la plus forte différence entre les deux scores. Elle a en effet progressé de 28 % du point de vue du nombre de mots définis pour 5,4 % au score total, soit une différence de 22,6 %. Anny a aussi plus progressé du point de vue du nombre de mots définis que de celui du score total. Les trois autres enfants ont enregistré un progrès plus important du point de vue du score total que de celui du nombre de mots définis.

4.2.3 Test-maison

Tout comme pour le WIPPSI, les enfants ont passé exactement le même test à quatre mois d'intervalle.

4.2.3.1 Scores totaux des enfants au test-maison

Le tableau 4.5 présente les scores totaux des enfants au test-maison. Il donne le score total des enfants à ce test, soit le nombre de mots définis et l'intégration de ce mot dans une phrase.

Tableau 4.5 Scores des enfants au test-maison

Enfant		Score total TM 1	Score total moyen TM 1	Score total TM 1 (%)	Score total moyen TM 1 (%)	Score total TM 2	Score total moyen TM2	Score total TM 2 (%)	Score total moyen TM 2 (%)
Langue maternelle	Olivier	43/45	37,8/45	95,6 %	84,0 %	45/45	43,4/45	100 %	96,4 %
	Chloé	39/45		86,7 %		45/45		100 %	
	Roger	31/45		68,9 %		37/45		82,2 %	
	René	42/45		93,3 %		45/45		100 %	
	André	34/45		75,6 %		45/45		100 %	
Accueil	Lucas	16/45	17,2/45	35,6 %	38,2 %	32/45	32,4/45	71,1 %	72,0 %
	Anna	22/45		48,9 %		39/45		86,7 %	
	Tobias	16/45		35,6 %		34/45		75,6 %	
	Nicolas	16/45		35,6 %		29/45		64,4 %	
	Masha	16/45		35,6 %		28/45		62,2 %	
Intégration	Jimmy	18/45	18,6/45	40,0 %	41,3 %	30/45	26,6/45	66,7 %	59,1 %
	Toby	15/45		33,3 %		25/45		55,6 %	
	Emily	19/45		42,2 %		16/45		35,6 %	
	Anny	29/45		64,4 %		37/45		82,2 %	
	Judy	12/45		26,7 %		25/45		55,6 %	

Pour le premier test-maison, les enfants allophones ont, une fois encore, un score nettement inférieur à celui des enfants francophones. Le score des francophones va de 31 à 43 (de 69 à 96 %), celui des enfants en classe d'accueil de 16 à 22 (de 36 à 49 %) et celui des enfants allophones en intégration de 2 à 29 (de 27 à 64 %).

Nous remarquons que tous les enfants ont progressé entre les deux tests, sauf Emily qui a perdu 3 points (7 %). Les enfants en classe d'accueil ont progressé entre 12 et 18 points (de 27 à 35 %), et les enfants en intégration ont progressé de 8 à 13 points (ou de 22 à 29 %), et les francophones ont moins progressé, soit entre deux et 11 points (de 4 à 24 %).

4.2.3.2 Scores des enfants au test-maison (nombre de mots connus)

Nous avons ici le score des enfants au test-maison du point de vue du nombre de mots connus indépendamment de leur intégration dans une phrase.

Tableau 4.6 Résultats des enfants au test-maison (nombre de mots connus)

Enfant		Nombre de mots connus TM 1	Moyenne du nombre de mots connus TM1	Nombre de mots connus TM 1 (%)	Moyenne du nombre de mots connus TM1 (%)	Nombre de mots connus TM 2	Moyenne du nombre de mots connus TM 2	Nombre de mots connus TM 2 (%)	Moyenne du nombre de mots connus TM 2 (%)
Langue maternelle	Olivier	13/13	11,6/13	100 %	89,2 %	13/13	12,8/13	100 %	98,5 %
	Chloé	12/13		92,3 %		13/13		100 %	
	Roger	10/13		76,9 %		12/13		92,3 %	
	René	13/13		100 %		13/13		100 %	
	André	10/13		76,9 %		13/13		100 %	
Accueil	Lucas	9/13	8,8/13	69,2 %	67,7 %	12/13	10,8/13	92,3 %	83,1 %
	Anna	10/13		76,9 %		11/13		84,6 %	
	Tobias	8/13		61,5 %		11/13		84,6 %	
	Nicolas	9/13		69,2 %		10/13		76,9 %	
	Masha	8/13		61,5 %		10/13		76,9 %	
Intégration	Jimmy	8/13	7,8/13	61,5 %	60,0 %	10/13	10/13	76,9 %	76,9 %
	Toby	6/13		46,2 %		9/13		69,2 %	
	Emily	8/13		61,5 %		9/13		69,2 %	
	Anny	10/13		76,9 %		12/13		92,3 %	
	Judy	7/13		53,8		10/13		76,9 %	

Pour le test-maison 1, nous voyons que les enfants francophones ont encore une fois un score plus élevé que les allophones, mais la différence est moins sensible que pour les autres tests. Le nombre de mots définis par les enfants francophones va en effet de 10 à 13 (de 77 à 100 %), André et Roger ayant le score le moins élevé. Les enfants en classe d'accueil connaissent entre 8 et 10 mots (entre 61 et 77 %), Anna étant celle qui connaît le plus de mots, et Tobias et Masha le moins. En intégration, les enfants ont défini moins de mots, 6 pour Toby (46 %) et 10 pour Anny (77 %).

Au deuxième test, les scores sont plus homogènes. En effet, les enfants francophones ont défini presque tous les mots, les enfants en classe d'accueil en ont défini entre 10 et 12 (entre 77 et 92 %) et les enfants en intégration en ont défini entre 9 et 12 (entre 69 et 92 %).

Nous pouvons donc voir que les enfants francophones ont tous progressé ou sont restés au même niveau, le nombre total de mots étant déjà atteint au premier test. Les enfants en classe d'accueil ont aussi tous progressé, connaissant 1 à 3 mots (entre 8 et 23 %) en plus par rapport au premier test. Et la progression est la même pour les enfants en intégration.

4.2.3.3 Comparaison du score total et du nombre de mots définis pour le test-maison

En comparant le score total des enfants et le nombre de mots définis, nous serons en mesure de déterminer si le progrès (ou le recul) des enfants se situe sur le plan du volume de vocabulaire ou sur l'emploi de ce mot dans une phrase (soit sur le plan de la profondeur de la connaissance lexicale).

Tableau 4.7 Comparaison du score total et du nombre de mots connus pour le test-maison

Enfant		Score total TM 1 (%)	Score total moyen TM1 (%)	Nombre de mots connus TM 1 (%)	Moyenne du nombre de mots connus TM1 (%)	Score total TM 2 (%)	Score total moyen TM 2 (%)	Nombre de mots connus TM 2 (%)	Moyenne du nombre de mots connus TM 2 (%)
Langue maternelle	Olivier	95,6 %	84,0 %	100 %	89,2 %	100 %	96,4 %	100 %	98,5 %
	Chloé	86,7 %		92,3 %		100 %		100 %	
	Roger	68,9 %		76,9 %		82,2 %		92,3 %	
	René	93,3 %		100 %		100 %		100 %	
	André	75,6 %		76,9 %		100 %		100 %	
Accueil	Lucas	35,6 %	38,2 %	69,2 %	67,7 %	71,1 %	72,0 %	92,3 %	83,1 %
	Anna	48,9 %		76,9 %		86,7 %		84,6 %	
	Tobias	35,6 %		61,5 %		75,6 %		84,6 %	
	Nicolas	35,6 %		69,2 %		64,4 %		76,9 %	
	Masha	35,6 %		61,5 %		62,2 %		76,9 %	
Intégration	Jimmy	40,0 %	41,3 %	61,5 %	60,0 %	66,7 %	59,1 %	76,9 %	76,9 %
	Toby	33,3 %		46,2 %		55,6 %		69,2 %	
	Emily	42,2 %		61,5 %		35,6 %		69,2 %	
	Anny	64,4 %		76,9 %		82,2 %		92,3 %	
	Judy	26,7 %		53,8		55,6 %		76,9 %	

En regardant les scores totaux des enfants au test-maison 1 et leurs scores du point de vue du mot connu, il apparaît clairement que tous les enfants ont un meilleur score du point de vue du nombre de mots connus. Tous les enfants ont de la difficulté à intégrer correctement les mots connus dans une phrase.

Chez les enfants en langue maternelle, c'est chez André que nous retrouvons la moins grande différence entre les deux scores, soit une différence de 1,3 %. Pour les autres enfants du même programme, la différence va de 4,4 % pour Olivier à 8 % pour Roger. Cette différence est beaucoup plus élevée pour les enfants en classe d'accueil, allant en effet de 25,9 % pour Tobias et Masha à 33 % pour Nicolas. Et enfin, les enfants en intégration

montrent des différences moins uniformes entre les deux scores. Chez Toby, par exemple, la différence est de 12,9 %, alors que, pour Judy, elle est de 27,1 %.

La différence entre les deux scores du WIPPSI 2 suit presque la même tendance. La plupart des enfants ont encore un meilleur score pour le nombre de mots définis que pour le score total, mais quatre enfants en langue maternelle ont un score équivalent et un enfant en accueil (Anna) a obtenu pour le nombre de mots définis un score inférieur au score total.

Quatre enfants en langue maternelle ont donc obtenu les deux mêmes scores et Roger est le seul chez qui nous pouvons voir une différence de 10,1 % entre les deux scores. La différence entre les deux scores est plus marquée chez les enfants en classe d'accueil. Pour Tobias, Nicolas et Masha, la différence est assez semblable, soit 9 %, 12,5 % et 14,7 %. C'est chez Lucas qu'elle est la plus importante (21,2 %). Anna est la seule qui a un score total plus élevé que le score pour le nombre de mots connus. Ici encore, les enfants en intégration ont des différences moins homogènes entre les scores, soit de 10,1 % pour Anna à 33,6 % pour Emily.

Si nous regardons le progrès pour les deux scores entre les deux tests, les différences entre les enfants sont importantes. Onze enfants ont progressé davantage pour le score total, comme Anna qui a progressé de 37,8 % pour le score total pour 7,7 % pour le nombre de mots définis. Quatre enfants enregistrent, au contraire, un progrès plus élevé pour le nombre de mots définis. Emily, par exemple, a régressé de 6,6 % pour le score total, alors qu'elle a progressé de 7,7 % du point de vue du nombre de mots définis.

En étudiant plus précisément les enfants en langue maternelle, nous voyons que trois d'entre eux, Olivier, Chloé et André, ont plus progressé pour le score total, ce qui veut dire qu'ils ont davantage progressé dans leur capacité à intégrer ces mots dans une phrase. Par contre, les deux autres ont légèrement plus progressé (1 % et 2 %) dans le nombre de mots définis. Les enfants en classe d'accueil ont tous progressé beaucoup plus dans le score total, leur intégration correcte des mots dans une phrase s'est donc améliorée davantage que leur volume de vocabulaire. Anna est celle chez qui la différence est la plus importante

puisque'elle a fait un bond de 37,8 % pour le score total et un progrès de 7,7 % pour le nombre de mots définis. Et enfin, trois enfants en intégration (Toby, Anny et Judy) ont fait des progrès relativement semblables pour les deux scores. Jimmy a, lui, progressé davantage pour le score total alors que Emily a fait plus de progrès dans le nombre de mots définis, ayant régressé au score total.

4.2.4 Tests statistiques

Comme le montre le tableau 4.8, les analyses de variance à mesures répétées nous indiquent que le progrès pour les trois tests (ÉVIP, score total WIPPSI et score total test-maison) étaient significativement différents en fonction des groupes. Par contre, les scores du WIPPSI et du test-maison en fonction du nombre de mots définis n'étaient pas significativement différents en fonction des groupes.

Tableau 4.8 Résultats des analyses de variance à mesures répétées (temps 1 et temps 2) pour chaque test selon les groupes

Test	Temps		Temps*Groupe	
	F (1, 12)	p-valeur	F (2,12)	p-valeur
ÉVIP	6,29	0,0275	5,30	0,0224
WIPPSI (score total)	6,42	0,0263	10,72	0,0021
WIPPSI (mots définis)	3,43	0,0888	3,56	0,0613
Test-maison (score total)	68,55	<0,0001	6,19	0,0142
Test-maison (mots définis)	42,88	<0,0001	1,24	0,3252

De plus, comme nous pouvons le voir dans le tableau 4.9, si nous comparons les différents groupes du point de vue de leur progrès, nous pouvons voir qu'il y a une différence significative entre le groupe de langue maternelle et de la classe d'accueil pour les trois tests (ÉVIP, score total du WIPPSI et du test-maison).

De la même façon, il y a une différence significative pour le score total du WIPPSI entre les enfants de langue maternelle et d'intégration, mais pas pour l'ÉVIP ou pour le score du WIPPSI du point de vue du nombre de mots définis ou pour le test-maison. Et enfin, si nous comparons les groupes intégration et accueil, il y a une différence significative entre les progrès pour le score total du test-maison, mais pas pour l'ÉVIP, ni pour le WIPPSI.

Tableau 4.9 Niveaux de signification bilatéraux avec ajustement de Bonferroni-Holm pour les comparaisons 2 à 2 des trois groupes, selon les modèles à mesure répétées

Test	Maternelle versus Accueil	Maternelle versus Intégration	Accueil versus Intégration
ÉVIP	0,0252	0,4033	0,0828
WIPPSI (score total)	0,0048	0,0039	0,7496
WIPPSI (mots définis)	0,1336	0,0807	0,6234
Test-maison (score total)	0,0165	0,4146	0,0524
Test-maison (mots définis)	0,5154	0,4899	0,7715

4.3 Observations de classe

Nous avons bénéficié de deux heures d'observation de classe pour chaque enseignante et de quatre heures pour une enseignante en intégration. Nous résumerons les points saillants de ces observations, en essayant de mettre en évidence les différences et ressemblances entre les programmes s'il y en a.

4.3.1 Organisation des locaux

Le tableau 4.10 comporte les résultats de notre première grille d'évaluation. Cette grille touche l'organisation des classes.

Tableau 4.10 Organisation des classes dans les différents programmes

Élément observé		Programme*					
		Langue maternelle		Accueil	Intégration		Francisation
		LMA	LMB		Int.A	Int.B	
Quelle est la disposition des pupitres ?	En groupe de 4 Individuellement En rangées de 2 En cercle	x	x	x	x	x	x
Y a-t-il un coin jeu ? Où ?	Plusieurs à divers endroits Un au fond de la classe	x	x	x	x	x	x
Y a-t-il un coin lecture ?		x	x	x	x	x	x
Où sont affichées les productions des enfants ?	Sur les murs Au plafond Sur la porte	x	x	x	x x x	x x x	x
Les livres sont-ils accessibles ?	Tous accessibles Certains accessibles Lettres, chiffres	x	x	x x	x x	x x	x
Quel est le support visuel ?	Pictos (consignes, tâches)			x	x	x	
	Sons, mots	x	x	x			x

* LMA = Classe de langue maternelle A, LMB = Classe de langue maternelle B, Int. A = Classe d'intégration A, Int. B = Classe d'intégration B

Nous pouvons voir que les classes d'intégration sont semblables en tous points. Et qu'elles diffèrent des autres classes sur la plupart des points étudiés. Les classes d'intégration ont une structure plus informelle ; les pupitres sont en groupe de quatre, il y a plusieurs coins jeux, tous les livres sont accessibles et les productions des enfants sont affichées partout dans la classe. La classe d'accueil et les classes de langue maternelle sont plus traditionnelles ; les pupitres sont placés en rangées de deux ou individuellement, les productions des enfants sont affichées aux murs et certains livres sont accessibles aux enfants, tandis que d'autres (comme les dictionnaires) sont réservés à l'enseignante.

De plus, en ce qui concerne le support visuel, il est clair que les classes d'intégration utilisent moins l'écrit et plus les représentations graphiques que les autres classes, la classe d'accueil étant la seule utilisant les deux.

Quant à la classe de francisation, la disposition de ses pupitres est différente de celle des autres classes, les dix pupitres y sont en effet placés en cercle. Pour le reste, sa disposition est assez semblable à celle des classes de langue maternelle ; certains livres sont accessibles, les travaux des enfants sont affichés aux murs et il y a une grande présence de l'écrit en classe.

4.3.2 Pédagogie et interactions

Les tableaux 4.11, 4.12 et 4.13 présentent les activités faites dans les différentes classes lors des séances d'observation et font une synthèse des interactions et des interventions pédagogiques observées.

Tableau 4.11 Observation des activités et de leur présentation

Élément observé		Programme					Franci- sation
		Langue maternelle		Accueil	Intégration		
		LMA	LMB		Int.A	Int.B	
Activités observées		Lecture Bricola- ge	Lecture Bricola- ge	Lecture Bricola- ge Écriture Vocab.	Bricolage Vocab. Nombres Ateliers Jeux	Rimes Bricolage Vocab. Chansons	Vocab.
Comment se fait la présentation des activités ?	Par des consignes au début	x	x	x	x	x	x
	Par un exemple			x	x	x	x
	Par des consignes en cours d'activité				x	x	x
Quelle est la fréquence des consignes ?	Consignes fréquentes (+ de 10 / heure)				x	x	x
	Consignes occasionnelles (- de 10 / heure)	x	x	x			
L'enseignant vérifie- t-il la compréhension des consignes ?	Toujours			x			x
	Parfois	x	x		x	x	

Nous avons donc pu observer différentes activités. Pour les classes de langue maternelle, nous avons observé une activité de lecture de texte et de compréhension à la lecture, suivie d'une séance de bricolage liée au texte. En classe d'accueil, les enfants ont fait de la lecture à haute voix, de la pratique d'écriture (les lettres), du vocabulaire (nommer des images) et une activité de bricolage. Dans la première classe d'intégration, nous avons bénéficié de quatre heures d'observation et donc vu plusieurs activités : une activités de bricolage (un personnage avec des légumes), un activité de vocabulaire (lister et classer des légumes et des fruits), une activité sur les chiffres (jeu sur la vitesse de reconnaissance des chiffres), des ateliers choisis par les enfants et une période de jeu libre. Lors de l'observation dans la

deuxième classe d'intégration, les enfants ont participé à un jeu de rimes, à une activité de bricolage, à une activité de vocabulaire (nommer des images de nourriture) et à des chansons. Et enfin, dans la classe de francisation, nous avons assisté à des activités centrées sur le vocabulaire (l'enseignante posait des questions et les enfants répondaient).

En ce qui concerne la présentation des activités, nous avons observé que dans toutes les classes, les consignes étaient données au début des activités, que cette explication était suivie d'un exemple en intégration, en accueil et en francisation et que les consignes étaient rappelées en cours d'activité et étaient plus fréquentes dans les classes d'intégration et de francisation.

Tableau 4.12 Observation des interventions des enseignantes

Élément observé		Programme					
		Langue maternelle		Accueil	Intégration		Franci- sation
		LMA	LMB		Int.A	Int.B	
Quel type de question l'enseignant pose-t-il ?	Questions ouvertes	x	x	x	x	x	x
	Questions fermées	x	x	x	x	x	x
À qui l'enseignant pose-t-il des questions ?	À la classe	x	x	x	x	x	
	À un enfant	x	x	x	x	x	x
Comment l'enseignant implique-t-il les enfants ?	Par des tâches préétablies			x	x	x	
	Par des tâches liées à l'activité	x	x				x
Nombre de rappels à l'ordre pendant cinq minutes		3	10	7	10	5	5
Nombre d'enfants touchés par les rappels à l'ordre		4	3	5	3	2	3
Nombre d'encouragements pendant cinq minutes		2	5	10	12	10	15
Nombre d'enfants touchés par les encouragements		2	2	6	4	3	6

Du point de vue des interventions de l'enseignante, nous avons observé que les enseignantes vérifiaient systématiquement la compréhension des consignes en classe d'accueil et en classe de francisation et qu'elles le faisaient parfois dans les autres classes. Toutes les enseignantes ont posé à la fois des questions ouvertes et des questions fermées. Elles l'ont fait à la classe ou à un enfant dans tous les programmes sauf en intégration où l'enseignante n'a jamais posé de questions à la classe entière. Et enfin, les enseignantes ont impliqué les enfants dans

des tâches préétablies (apporter les crayons, les feuilles, nettoyer les tables, etc.) en accueil et en intégration, alors qu'en langue maternelle et en francisation, nous avons observé que les enfants avaient des tâches liées à l'activité (amener les ciseaux, les feuilles), même si les tableaux sur les murs de la classe montraient qu'ils avaient aussi des tâches quotidiennes à accomplir.

Le nombre de rappels à l'ordre a été plus important dans la deuxième classe de maternelle, en classe d'accueil et dans la première classe d'intégration. Les encouragements ont été beaucoup plus nombreux en classe d'accueil, d'intégration et de francisation. Le nombre d'enfants touchés par ces rappels à l'ordre ou par ces encouragements était plus important en classe d'accueil. En classe de francisation, les encouragements ont touché tous les élèves puisque les élèves étaient au nombre de 6.

Tableau 4.13 Observation des interactions des enfants

Élément observé		Programme					
		Langue maternelle		Accueil	Intégration		Franci- sation
		LMA	LMB		Int.A	Int.B	
Quelles sont les demandes des enfants à l'enseignant?	Demandes de répétition		x				x
	Demandes d'explication	x	x	x	x	x	x
	Demandes de précision	x	x				
Comment les enfants répondent-ils à l'enseignant ?	Réponses spontanées d'un enfant						
	Réponses spontanées de plusieurs enfants	x	x	x	x	x	
	Aucune réponse spontanée						x
Comment se fait la formation des groupes ?	Par les enfants						
	Par l'enseignant	x	x	x	x	x	x
Quelle est la composition des groupes ?	Allophones et francophones ensemble	x	x		x	x	
	Ne s'applique pas			x			x
Comment se gèrent les conflits ?	Entre les enfants	x	x	x	x		
	Avec l'aide de l'enseignant	x	x	x	x	x	x

Dans toutes les classes, les enfants ont fait des demandes d'explication, certains enfants ont fait des demandes de répétition en classe d'accueil et de francisation et des demandes de précision dans la première classe de langue maternelle, en classe d'accueil et en francisation. De la même façon, il y a eu des réponses spontanées de plusieurs enfants dans toutes les classes, sauf en francisation.

Pour les activités en groupe, les groupes étaient formés par les enseignants et dans les classes où il y a la possibilité de le faire, il y a des francophones et des allophones dans chaque groupe.

Et enfin, dans toutes les classes, nous avons pu observer que les conflits se géraient parfois avec l'aide de l'enseignante et parfois simplement entre les enfants.

4.3.3 Enseignement du vocabulaire

Les tableaux 4.14 et 4.15 font le point sur l'observation de l'enseignement du vocabulaire. Il faut rappeler ici que, dans les classes d'accueil, d'intégration et de francisation, nous avons observé différentes activités dont certaines consacrées exclusivement à l'enseignement du vocabulaire. Dans ce tableau, nous regroupons toutes nos observations liées au vocabulaire, que ce soit dans des activités axées sur le vocabulaire ou dans des activités de bricolage.

Tableau 4.14 Observation de la présentation et de l'exploitation des nouveaux mots

Élément observé		Programme					
		Langue maternelle		Accueil	Intégration		Franci- sation
		LMA	LMB		Int.A	Int.B	
Les enfants demandent-ils d'explication de mots ?	+ de dix par heure - de dix par heure Aucune	x	x	x	x	x	x
Comment sont présentés les nouveaux mots ?	De façon ciblée De façon aléatoire Aucun nouveau mot	x	x	x	x	x	x
Quelle est la fréquence d'explication de nouveaux mots ?	Continuelle (+ de 10 / heure) Fréquente (entre 5 et 10 / heure) Rare (- de 5 / heure) Aucune	x	x	x	x	x	x
Quel est le type d'explication ?	Par l'exemple Par le contexte Par un dessin Par les pairs Ne s'applique pas	x x	 x	x x x x	x x x	x x x	x x x
L'enseignant vérifie-t-il la compréhension de l'explication ?	Systématiquement Aléatoirement Ne s'applique pas	x	x	x	x	x	x
Auprès de qui l'enseignant vérifie-t-il la compréhension du mot ?	Auprès d'un enfant Auprès de plusieurs enfants Auprès des allophones Auprès des francophones Ne s'applique pas	x	x	x	x	x	x
Y a-t-il exploitation du nouveau mot ?	Systématiquement Parfois Jamais Ne s'applique pas	x	x	x	x	x	x
Si oui, comment ?				Emploi dans une phrase, Jeux	Emploi dans une phrase	Emploi dans une phrase	Emploi dans une phrase

En ce qui concerne la présentation des nouveaux mots, nous avons pu observer des activités de vocabulaire en classe d'accueil, d'intégration et de francisation et avons donc pu observer certaines activités où la présentation des nouveaux mots était ciblée. Par contre, en classe de langue maternelle, nous n'avons pas pu observer d'activités centrées sur le vocabulaire. Les quelques mots qui ont été expliqués l'ont été à cause de la demande des enfants. Les enfants en classe d'accueil faisaient beaucoup de demandes d'explication de mots, les enfants en intégration et en francisation en faisaient aussi, mais moins.

Les nouveaux mots étaient présentés de façon continue en classe d'accueil et en classe de francisation et très fréquents en classe d'intégration. Dans la première classe de langue maternelle, il y a eu présentation de quelques nouveaux mots, mais d'aucun nouveau mot dans la deuxième classe de langue maternelle.

Quant au type d'explication des nouveaux mots, il a été assez varié dans toutes les classes, sauf en langue maternelle où l'explication était faite par un exemple dans une phrase ou par les pairs. Il faut noter aussi qu'il n'y a eu aucune explication de mot par les élèves en classe d'intégration et de francisation, l'explication y a toujours été faite par l'enseignante.

De même, la vérification de la compréhension a été systématique dans toutes les classes et elle s'est faite auprès de plusieurs enfants, sauf en langue maternelle où elle était aléatoire et où elle a été faite auprès d'un seul enfant. De plus, il y a eu réutilisation systématique du nouveau mot en classe d'accueil, il y a aussi une réexploitation en classe d'intégration et de francisation, mais aucune exploitation en langue maternelle. Cette exploitation du nouveau mot était faite par des réemplois du mot dans des phrases et aussi par des jeux en classe d'accueil.

Tableau 4.15 Observation de l'attitude de l'enseignant face à l'utilisation d'autres langues en classe et face à différentes stratégies d'enseignement du vocabulaire

Élément observé		Programme					
		Langue maternelle		Accueil	Intégration		Franci- sation
		LMA	LMB		Int.A	Int.B	
Quelle est l'importance accordée à la prononciation ?	Correction de la prononciation			x	x	x	x
	Demande de répétition			x	x	x	x
	Aucune	x	x				
L'enseignant autorise-t-il l'utilisation de la langue maternelle ?	Souvent						x
	Parfois						
	Jamais	x	x	x	x	x	
L'enseignant traduit-il certains mots en anglais ?	Souvent				x	x	x
	Parfois						
	Jamais	x	x	x			
Quels sont les outils mis à la disposition des enfants ?	Dictionnaires	x	x	x			x
	Livres	x	x	x	x	x	x
	Cassettes			x	x	x	x
L'enseignant utilise-t-il des termes métalinguistiques ?	Souvent	x	x	x			x
	Parfois				x	x	
	Jamais						
Si oui, lesquels ?		verbe nom mot phrase adjectif synonyme	verbe nom mot phrase adjectif	verbe nom mot phrase adjectif	nom phrase mot	nom phrase mot	verbe nom mot phrase adjectif

Une certaine attention est accordée à la prononciation dans toutes les classes sauf en langue maternelle.

En classe de langue maternelle et d'accueil, les enseignantes n'ont jamais utilisé l'anglais, alors qu'en classe d'intégration et d'accueil, les enseignantes l'ont fait à plusieurs reprises. Et en francisation, les enfants utilisaient parfois leur langue maternelle entre eux ou avec l'enseignante.

Les enfants ont des livres à leur disposition dans toutes les classes, les classes d'intégration sont les seules classes où les enfants n'ont pas de dictionnaire et dans les classes de langue maternelle, les enfants n'ont pas accès à des cassettes audios.

Et enfin, les termes métalinguistiques sont fréquents et nombreux en langue maternelle et en classe d'accueil et en francisation, mais plus rares dans les classes d'intégration.

4.4 Questionnaires aux enseignantes

Nous avons distribué un questionnaire aux enseignantes portant sur leur façon d'enseigner et plus spécifiquement sur leur enseignement du vocabulaire.

4.4.1 Questionnaire sur les méthodes d'enseignement

Les tableaux 4.16 et 4.17 exposent les réponses au questionnaire sur les méthodes d'enseignement.

Tableau 4.16 Questionnaire sur les méthodes d'enseignement

Question		Programme					
		Langue maternelle		Accueil	Intégration		Francisation
		LMA	LMB		Int.A	Int.B	
Avez-vous changé votre enseignement depuis la suppression des classes d'accueil en maternelle ?	Oui			n/a	x	x	n/a
	Non	x	x				
Si oui, quelles sont les différences principales ?	Plus de vocabulaire				x	x	
	Plus lent				x	x	
	Plus de répétitions				x	x	
Combien de fois par jour faites-vous des activités centrées sur le vocabulaire ?	Plusieurs fois par jour			x	x	x	x
	Une fois par jour De façon aléatoire	x	x				
De quelle durée sont ces activités ?	De 15 à 30 min.	x	x				
	De 30 min. à 1 h.			x	x	x	x
Comment expliquez-vous les nouveaux mots ?	Par l'exemple	x		x	x		
	Par le contexte			x	x		
	Par un dessin		x	x	x	x	x
	Par les pairs	x	x	x	x	x	
Les enfants travaillent-ils avec des dictionnaires ?	Oui	x					
	Non		x	x	x	x	x
Faites-vous des tests de vocabulaire ?	Oui			x			
	Non	x	x		x	x	x
Si oui, à quelle fréquence ?	Une fois par semaine			x			
	Deux fois par mois						

Toutes les enseignantes, sauf l'enseignante de francisation, enseignaient lorsqu'il y avait encore des classes d'accueil en maternelle. Ce changement ne semble pas avoir affecté les enseignantes de langue maternelle, mais les enseignantes d'intégration ont changé leur façon

d'enseigner en donnant plus de vocabulaire, en allant plus lentement et en faisant plus de répétitions.

Les activités centrées exclusivement sur le vocabulaire se font plusieurs fois par jour en intégration, en classe d'accueil et en francisation. Elles sont moins fréquentes et moins longues en langue maternelle.

En ce qui concerne l'explication des nouveaux mots, les méthodes sont assez variées dans toutes les classes, sauf en langue maternelle où l'explication se fait surtout par l'exemple ou par les pairs. Et la première classe de langue maternelle est la seule classe où les enfants travaillent avec des dictionnaires. Il n'y a qu'en classe d'accueil que les enfants font des tests de vocabulaire et ceci une fois par semaine.

Tableau 4.17 Questionnaire sur l'utilisation d'autres langues en classe

Question		Programme					
		Langue maternelle		Accueil	Intégration		Francisation
		LMA	LMB		Int.A	Int.B	
Laissez-vous les enfants utiliser leur langue maternelle ?	Oui	x	x	x			x
	Non				x	x	
Si oui, dans quelles circonstances ?	Traduction aux autres enfants			x			x
	Fêtes	x	x	x			x
	Projets			x			x
Utilisez-vous l'anglais en classe ?	Oui		x		x	x	x
	Non	x		x			
Dans quelles circonstances ?	Traductions		x		x	x	x
	Explications				x	x	x
	Ne s'applique pas	x		x			

Les enfants peuvent utiliser leur langue maternelle dans certaines circonstances dans toutes les classes sauf en classe d'accueil et dans la première classe d'intégration où il ne semble pas y avoir d'interdiction. Et l'anglais est parfois utilisé dans toutes les classes sauf en classe d'accueil et dans la première classe de langue maternelle.

4.4.2 Questionnaire sur les enfants

Les tableaux suivants ont été établis à partir des réponses des enseignantes au questionnaire sur les enfants participant à cette recherche. Les enfants sont regroupés par programme.

4.4.2.1 Commentaires des enseignantes sur les enfants en classe de langue maternelle

Les tableaux 4.18 et 4.19 regroupent les informations données par les enseignantes en langue maternelle.

Tableau 4.18 Questionnaire aux enseignantes sur le comportement des enfants en classe de langue maternelle

Question		Enfant				
		Olivier	Chloé	Roger	René	André
Comment le décririez-vous par rapport à son comportement scolaire ?	Attentif	x	x		x	x
	Peu concentré			x		
	Dissipé					
Comment décririez-vous ses apprentissages ?	Rapides	x	x		x	
	Dans la moyenne					x
	Lents			x		
Comment décririez-vous ses relations avec les autres enfants ?	Très bonnes	x	x		x	
	Bonnes					x
	Conflictuelles			x		
Comment décririez-vous sa place dans un groupe ?	Meneur					
	Bien intégré	x	x		x	x
	Effacé					
	Exclus			x		

Nous constatons à la lecture de ce tableau que tous les enfants, Roger excepté, sont attentifs, que leurs apprentissages sont rapides à normaux et qu'ils sont bien intégrés dans le groupe.

Tableau 4.19 Questionnaire aux enseignantes sur l'attitude des enfants en classe de langue maternelle face au français

Question		Enfant				
		Olivier	Chloé	Roger	René	André
Comment décririez-vous sa motivation pour l'apprentissage du français ?	Forte	x	x			
	Moyenne			x	x	x
	Faible					
Quelle est sa réaction aux exercices de vocabulaire ?	En demande					
	Y participe	x	x	x	x	x
	N'y participe pas					
Comment décririez-vous son apprentissage du vocabulaire ?	Rapide	x	x			
	Normal				x	x
	Lent			x		
Manifeste-t-il son incompréhension ?	Souvent		x			
	Parfois	x		x	x	x
	Jamais					
Est-il sensible à ses progrès en français ?	Oui	x	x	x	x	x
	Non					
Quel était le niveau de son français au début de l'année ?	Grammaire	10	10	5	8	9
	Vocabulaire	10	10	5	10	9
Quel était le niveau de son français au début des tests ?	Grammaire	10	10	7	10	9
	Vocabulaire	10	10	6	10	9

Leur motivation pour l'apprentissage du français est forte pour Olivier et Chloé et moyenne pour les trois autres enfants. Ils participent tous aux exercices de vocabulaire et leur apprentissage du vocabulaire est rapide pour Olivier et Chloé et normal pour René et André.

Roger se distingue ici encore des autres enfants avec un apprentissage lent. Enfin, ils manifestent tous parfois leur incompréhension, Chloé le faisant plus souvent que les autres.

Pour ce qui est de leur progrès en français, ils y sont tous sensibles. Olivier, Chloé et André ayant une excellente évaluation de leur français au début de l'année sont restés au même niveau. René a progressé en grammaire et Roger en grammaire et en vocabulaire, restant tout de même de loin le moins performant du groupe.

4.4.2.2 Commentaires de l'enseignante sur les enfants en classe d'accueil

Dans les tableaux 4.20 et 4.21, nous pouvons retrouver les informations sur les enfants en classe d'accueil.

Tableau 4.20 Questionnaire à l'enseignante sur le comportement des enfants en classe d'accueil

Question		Enfant				
		Lucas	Anna	Tobias	Nicolas	Masha
Comment le décririez-vous par rapport à son comportement scolaire ?	Attentif	x	x	x		
	Peu concentré				x	x
	Dissipé					
Comment décririez-vous ses apprentissages ?	Rapides	x	x	x		
	Dans la moyenne				x	x
	Lents					
Comment décririez-vous ses relations avec les autres enfants ?	Très bonnes					x
	Bonnes	x	x	x		
	Conflictuelles				x	
Comment décririez-vous sa place dans un groupe ?	Meneur	x				x
	Bien intégré		x	x		
	Effacé					
	Exclus				x	

Ici encore, les enfants sont attentifs, Nicolas et Masha étant moins concentrés que les autres. De la même façon, l'enseignante décrit les apprentissages de Lucas, Anna et Tobias comme étant rapides et ceux de Masha et de Nicolas comme étant plus dans la moyenne.

Quant aux relations des enfants avec la classe, elles sont bonnes ou très bonnes (Masha), sauf pour Nicolas qui est décrit comme ayant des relations conflictuelles avec les autres enfants. Masha et Lucas sont des meneurs, Anna et Tobias sont bien intégrés, mais Nicolas a des relations conflictuelles avec les autres enfants.

Tableau 4.21 Questionnaire à l'enseignante sur l'attitude des enfants en classe d'accueil face au français

Question		Enfant				
		Lucas	Anna	Tobias	Nicolas	Masha
Comment décririez-vous sa motivation pour l'apprentissage du français ?	Forte	x				
	Moyenne		x		x	
	Faible			x		x
Quelle est sa réaction aux exercices de vocabulaire ?	En demande	x				
	Y participe		x	x	x	
	N'y participe pas					x
Comment décririez-vous son apprentissage du vocabulaire ?	Rapide	x		x		
	Normal		x		x	x
	Lent					
Manifeste-t-il son incompréhension ?	Souvent				x	
	Parfois	x	x	x		
	Jamais					x
Est-il sensible à ses progrès en français ?	Oui	x	x	x	x	
	Non					x
Quel était le niveau de son français au début de l'année ?	Grammaire	0	0	0	0	0
	Vocabulaire	0	0	0	0	0
Quel était le niveau de son français au début des tests ?	Grammaire	6	8	5	7	7
	Vocabulaire	7	8	5	7	6

La motivation des enfants en classe d'accueil par rapport à l'apprentissage du français est forte (Lucas) ou moyenne, sauf pour Masha et Nicolas qui ont une motivation faible, Masha ne participant d'ailleurs pas aux exercices de vocabulaire. L'apprentissage du vocabulaire est, par contre, normal ou rapide pour tous les enfants. Et ils manifestent tous leur

incompréhension parfois ou souvent (Nicolas), sauf Masha qui ne le fait jamais, tout comme elle est la seule à ne pas être sensible à ses progrès.

En ce qui concerne leurs progrès, ils ont tous progressé en grammaire et en vocabulaire, Tobias étant celui qui a le moins progressé, selon l'enseignante.

4.4.2.3 Commentaires des enseignantes sur les enfants en classe d'intégration

Les tableaux 4.22 et 4.23 nous donnent les réponses des enseignantes sur les enfants en intégration.

Tableau 4.22 Questionnaire aux enseignantes sur le comportement des enfants en intégration

Question		Enfant				
		Jimmy	Toby	Emily	Anny	Judy
Comment le décririez-vous par rapport à son comportement scolaire ?	Attentif	x		x	x	x
	Peu concentré					
	Dissipé		x			
Comment décririez-vous ses apprentissages ?	Rapides	x		x	x	x
	Dans la moyenne					
	Lents		x			
Comment décririez-vous ses relations avec les autres enfants ?	Très bonnes	x			x	
	Bonnes			x		x
	Conflictuelles		x			
Comment décririez-vous sa place dans un groupe ?	Meneur					
	Bien intégré	x		x	x	
	Effacé					x
	Exclus		x			

Dans ce tableau, nous remarquons que tous les enfants sont attentifs, sauf Toby qui est dissipé. De la même façon, leurs apprentissages sont rapides, sauf pour Toby dont les apprentissages sont décrits comme étant lents. C'est encore la même tendance pour les relations avec les autres enfants, Toby étant le seul à avoir des relations conflictuelles et le seul à être exclus des différents groupes. Et Judy est aussi la seule à s'effacer dans un groupe.

Tableau 4.23 Questionnaire aux enseignantes sur l'attitude des enfants en intégration face au français

Question		Enfant				
		Jimmy	Toby	Emily	Anny	Judy
Comment décriez-vous sa motivation pour l'apprentissage du français ?	Forte				x	
	Moyenne	x		x		x
	Faible		x			
Quelle est sa réaction aux exercices de vocabulaire ?	En demande	x			x	
	Y participe		x	x		x
	N'y participe pas					
Comment décriez-vous son apprentissage du vocabulaire ?	Rapide	x		x	x	x
	Normal					
	Lent		x			
Manifeste-t-il son incompréhension ?	Souvent	x			x	
	Parfois			x		
	Jamais		x			x
Est-il sensible à ses progrès en français ?	Oui	x	x	x	x	x
	Non					
Quel était le niveau de son français au début de l'année ?	Grammaire	0	0	0	0	0
	Vocabulaire	0	0	0	0	0
Quel était le niveau de son français au début des tests ?	Grammaire	8	3	5	7	3
	Vocabulaire	9	3	7	8	2

En ce qui concerne la motivation pour l'apprentissage du français, Toby se distingue encore une fois, ayant une motivation faible, alors que les autres ont une motivation forte ou moyenne. Par contre, ils participent tous aux exercices de vocabulaire, Jimmy et Emily semblant les apprécier plus que les autres. L'apprentissage du vocabulaire est rapide pour tous les enfants, sauf pour Toby qui est décrit comme ayant un apprentissage lent du vocabulaire. De même, il ne manifeste jamais son incompréhension, tout comme Judy. Et enfin, ils sont tous sensibles à leur progrès en français.

Selon les enseignantes, ils ont tous progressé en grammaire et en vocabulaire, Jimmy étant celui qui a le plus progressé et Judy et Toby étant ceux qui ont le moins progressé. Emily et Anny se situent entre les deux, chacune ayant progressé davantage sur le plan du vocabulaire que de la grammaire.

4.4.2.4 Résumé des commentaires des enseignantes

Nous pouvons voir ici que, dans chaque classe, quelques enfants se distinguent des autres du point de vue de l'apprentissage, de la motivation et du comportement social.

Dans les classes de langue maternelle, il s'agit de Roger, pour la classe d'accueil, de Nicolas et de Masha, et pour les classes d'intégration de Toby.

Nous avons donc les résultats des tests de vocabulaire, des différents questionnaires et des observations de classe. Nous allons maintenant étudier ces différents résultats et regarder si des tendances peuvent être relevées dans l'apprentissage des différents enfants. De plus, nous allons relier ces données entre elles et voir si les réponses aux questionnaires et aux observations de classe peuvent clarifier certains résultats.

CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RÉSULTATS

5.1 Présentation du chapitre

Comme nous l'avons expliqué dans les deux premiers chapitres de cette recherche, les enfants allophones immigrants ne sont pas tous placés dans le même programme au début de leur scolarité. Selon différents facteurs (surtout reliés à la durée de leur séjour au Québec), certains enfants sont insérés dans une classe ordinaire et d'autres commencent leur scolarité au Québec en classe d'accueil. Nous avons voulu nous intéresser à l'apprentissage du vocabulaire réalisé par ces enfants dans les deux programmes. Nous avons voulu mesurer leur profil de vocabulaire passif et son évolution sur quatre mois, surtout par le biais de l'ÉVIP, et nous avons aussi voulu évaluer leur vocabulaire actif et son évolution sur la même période, soit leur niveau de connaissance des mots, par le biais du WIPPSI, et leur capacité à intégrer des mots dans des phrases, par le biais du test-maison.

Nous avons présenté les résultats des enfants à ces trois tests dans le chapitre précédent et nous les interprétons dans ce chapitre. Nous commençons par rappeler les résultats les plus importants. Nous discutons ensuite les résultats pour chaque programme et, à l'intérieur de chaque programme, pour les enfants concernés. Ceci nous permet de mettre en parallèle les résultats des tests et l'éclairage que les observations de classe et les questionnaires aux parents et enseignants peuvent nous donner. Nous terminons en comparant les différents groupes entre eux.

5.2 Synthèse des résultats

À la première passation de l'ÉVIP, les enfants allophones avaient des scores nettement inférieurs à ceux des enfants francophones, ce à quoi nous pouvions nous attendre. Le volume de vocabulaire des enfants allophones était donc clairement plus réduit que celui des enfants francophones. Après le deuxième test, l'écart entre francophones et allophones était toujours très marqué, mais certains enfants allophones ont fait tellement de progrès qu'ils ont un score équivalent ou supérieur à celui de certains francophones. Il semble donc que la majorité des enfants francophones ont régressé, alors que la plupart des allophones ont fait des progrès importants.

Si nous prenons le WIPPSI, nous pouvons voir ici encore que les enfants allophones ont des scores nettement inférieurs à ceux des francophones. Et tout comme pour l'ÉVIP, nous remarquons que cet écart entre les groupes diminue lors du deuxième test. De plus, nous voyons aussi que les enfants francophones ont tous régressé et que tous les enfants allophones, sauf un, ont progressé. Si nous nous attachons maintenant à la différence de score entre nombre de mots connus et précision de connaissance du mot, nous voyons clairement que tous les enfants ont un score plus élevé du point de vue du nombre de mots connus que de celui du score total, ce qui veut donc dire que leur volume de vocabulaire est supérieur à leur capacité à définir ces mots.

Et enfin, pour le test-maison, le score des enfants francophones est toujours plus élevé, mais la différence entre les enfants est moins marquée que pour les autres tests. Ceci est vrai pour les deux passations du test. Ici, par contre, tous les enfants, sauf un, ont progressé entre les deux tests. Tout comme pour le WIPPSI, les enfants ont un meilleur score du point de vue du nombre de mots connus que de leur intégration dans une phrase.

5.3 Discussion des résultats par groupe

Nous nous penchons maintenant sur les résultats en fonction des groupes : le groupe Langue maternelle, le groupe Accueil et le groupe Intégration. Nous étudions les enfants qui sont représentatifs de leur groupe ou qui, au contraire, s'en éloignent et mettons ces résultats aux

tests en parallèle avec les observations de classe, les commentaires des enseignantes et le profil des enfants.

5.3.1 Groupe Langue maternelle

Nous passons maintenant en revue les résultats du groupe de Langue maternelle, qui comprend cinq enfants : Olivier, Chloé, René, Roger et André.

5.3.1.1 ÉVIP

Nous avons vu que le score de la plupart des enfants francophones avait diminué entre les deux passations de l'ÉVIP, même si la différence entre les deux scores était très légère. Ceci semble donc indiquer que, sur les quatre mois écoulés entre les deux tests, le volume de vocabulaire des enfants francophones est resté sensiblement le même ou a diminué. Ce résultat pourrait être dû à la nature du test qui comprend une partie A et une partie B, les deux parties étant différentes, mais étant censées mesurer toutes deux le volume de vocabulaire des enfants.

Mais puisque ce test normalisé est construit pour être donné de cette façon, nous nous attachons plutôt à d'autres facteurs. Si nous regardons les tableaux 3.3, 3.4 et 3.5 qui détaillent le profil des enfants, nous ne pouvons pas voir de donnée qui indiquerait que ces enfants vivent moins de stimulation langagière en français en dehors de l'école que les enfants des autres programmes. Le seul élément qui semble différent est lié à l'enseignement qu'ils reçoivent. En effet, comme nous pouvons le voir dans les tableaux 4.14 et 4.16, les enfants de langue maternelle reçoivent très peu d'enseignement explicite du vocabulaire en classe. Le peu d'attention accordé au vocabulaire dans les classes de langue maternelle pourrait donc expliquer ce ralentissement. Certaines études ont en effet montré l'importance des activités d'enseignement explicite dans l'augmentation du vocabulaire des apprenants (Sökmen, 2002).

Le nombre d'enfants allophones présents dans les classes de maternelle est peut-être aussi un facteur important. En effet, comme le montre le tableau 3.6, les enfants francophones sont dans des classes comprenant plusieurs allophones (la moitié de la classe). Plusieurs d'entre

eux sont considérés comme cas lourds ou cas moyens (niveau débutant ou intermédiaire). L'enseignante risque d'avoir adapté son vocabulaire en fonction de ces enfants, et les enfants francophones se trouveraient donc exposés à un vocabulaire plus restreint que s'ils étaient dans une classe composée uniquement d'enfants francophones (Schaerlaekens *et al.*, 1995). Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, l'enseignante est susceptible d'utiliser un vocabulaire moins difficile et moins varié en fonction des enfants qui composent sa classe (Schaerlaekens *et al.*, 1995).

Mais ce ralentissement dans l'augmentation du volume de vocabulaire pourrait aussi tout simplement vouloir dire que les enfants francophones ont atteint un plateau normal dans leur acquisition du vocabulaire. En effet, la progression normale de l'acquisition de la langue se fait rarement selon une courbe linéaire, mais plutôt dans une courbe de progression en forme de U, enregistrant un recul lorsque l'apprenant réorganise ses connaissances (McLaughlin, 1990).

Roger est celui qui a le moins bon score aux deux tests. Selon l'ÉVIP, c'est lui aussi qui a le plus régressé entre les deux tests. Ses deux scores sont nettement inférieurs à ceux des autres francophones. Ceci pourrait s'expliquer par son comportement scolaire. En effet, nous pouvons voir, dans le tableau 4.19, que pour l'enseignante aussi, Roger était le plus faible du groupe, que ce soit pour le vocabulaire, pour la rapidité de l'apprentissage ou pour le comportement. Le comportement scolaire d'un enfant peut en effet parfois prédire sa motivation pour l'apprentissage de la L2 (Masgoret et Gardner, 2003).

La seule qui semble avoir légèrement progressé entre les deux tests est Chloé. Dans les tableaux 4.18 et 4.19, son enseignante l'évalue comme l'une des meilleures du groupe. Mais Olivier est évalué de la même façon et n'a, lui, pas progressé. Nous pouvons voir, dans le tableau 3.4, que Chloé regarde cinq fois plus la télévision en français qu'Olivier et plus que tous les enfants du groupe. Elle pourrait donc, par le biais de la télévision, bénéficier d'une plus grande exposition au français. Une étude de Csapo-Sweet (1997) montre l'influence positive de la vision de programmes de télévision sur l'acquisition de vocabulaire de réception. Il faudrait ici des informations complémentaires sur les émissions regardées, sur

les autres activités d'Olivier pour pouvoir tirer des conclusions, mais nous avons peut-être ici une piste d'explication pour le progrès de Chloé à ce test qui évalue le vocabulaire de réception.

5.3.1.2 WIPPSI

Tout comme pour l'ÉVIP, le score total des francophones à la deuxième passation du WIPPSI a diminué pour presque tous les enfants.

René est le seul à avoir progressé. Il a gagné deux points. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que René était celui qui avait le moins bon score à la première passation du WIPPSI, alors qu'il était dans les meilleurs pour l'ÉVIP. Si nous nous attachons maintenant au score lié au nombre de mots définis, nous pouvons voir que René est encore le seul à avoir fait des progrès, ce qui veut donc dire que, selon le WIPPSI, son volume de vocabulaire actif s'est un peu agrandi, ce qui n'était pas le cas pour son vocabulaire passif puisque son score à l'ÉVIP2 avait légèrement diminué. Nous pourrions donc supposer ici qu'au début des tests, la différence entre son vocabulaire passif et son vocabulaire actif est très importante, mais que sur les quatre mois entre les tests, René n'ayant pas progressé pour le vocabulaire passif, a plutôt équilibré ces deux facettes de la connaissance des mots.

Pour les quatre autres enfants, par contre, ce test tend à corroborer les résultats de l'ÉVIP, qui ne montrent pas de progrès pour le volume de vocabulaire, puisque le nombre de mots qu'ils ont définis est resté le même ou a nettement diminué entre les deux passations du test.

Si nous regardons maintenant la différence entre nombre de mots définis et score total, nous remarquons qu'elle varie entre les deux passations du WIPPSI. C'est chez Olivier que ce changement est le plus marqué. Et si nous nous attardons plus précisément sur ses réponses, nous voyons que sa stratégie de définition du mot a changé. Par exemple, au premier test, il définit le mot « héros » comme « quelqu'un qui fait du bien et qui sauve des vies », ce qui correspond au niveau 4 de la définition des mots selon Litowitz (1977). Cette définition montre que l'enfant a conscience du sens général du mot et qu'il n'est plus centré sur l'expérience individuelle (Litowitz, 1977). Avec cette réponse, Olivier obtient deux points.

Par contre, au deuxième test, il le définit comme « Spiderman », ce qui lui donne un point au lieu de deux au premier test et ce qui ne correspond plus qu'au troisième niveau de définition du mot selon Litowitz (1977). Il définit en effet le mot par un exemple concret et non plus par son sens général (Litowitz, 1977). Et ses autres définitions suivent la même tendance, il définit plus par l'exemple que par les concepts. Les résultats de Roger vont dans le même sens puisque, chez lui aussi, la différence entre le nombre de mots définis et le score total est plus importante pour le WIPPSI 2. Et il définit, lui aussi, les mots plutôt par l'exemple que par les concepts, ce qui explique son score. Il semble donc que les deux enfants aient régressé dans leur capacité à définir les mots en question.

Par contre, pour Chloé, René et André, la différence entre les scores est moins importante lors du deuxième test. Ce qui signifie que leur définition des mots correspond plus à ce que le test demandait et donc pourrait vouloir dire que leur connaissance des mots s'est précisée. Si nous regardons les définitions de Chloé, nous voyons clairement que ses définitions sont beaucoup plus précises. Par exemple, pour définir le mot « bicyclette », lors du premier test, elle disait « pour se promener », alors qu'au deuxième test, sa définition était « c'est comme une voiture, avec deux roues, tu pédales et puis tu t'en vas avec ». Sa définition est donc beaucoup plus détaillée et plus précise. Et il en est de même pour André qui définit au premier test, le mot « double » comme « deux », ce qui lui vaut un point, alors qu'au deuxième test, sa définition est « deux personnes pareilles comme un jumeau, ou alors quand tu vois deux fois ou quand tu as deux fois une chose ». Nous voyons donc ici aussi que sa façon de définir le mot est devenue plus précise. Ils passent tous les deux du niveau 2 d'association de mot au niveau 4 de définition hypothétique (Litowitz, 1981).

5.3.1.3 Test-maison

Et enfin, pour le test-maison, tous les enfants du groupe Langue maternelle ont progressé. Encore une fois, comme pour les autres tests, Roger est celui qui a les moins bons scores, ce qui peut être expliqué par son comportement scolaire, mais comme les autres, il a beaucoup progressé entre les deux tests, se rapprochant beaucoup de la moyenne de la classe.

Olivier et René sont ceux qui ont le moins progressé, ce qui s'explique par le fait qu'ils étaient ceux qui avaient le meilleur score pour le premier test. En effet, ils sont les seuls à ne pas avoir progressé pour le nombre de mots définis, mais nous pouvions nous y attendre puisqu'ils avaient défini le nombre maximal de mots à la première passation du test.

Chloé et André ont plus progressé pour le score total que pour le nombre de mots définis, ce qui voudrait dire qu'ils ont plutôt fait des progrès du point de vue de l'intégration du mot dans la phrase. André est celui chez qui ce progrès est le plus important. Il a progressé pour le nombre de mots définis et pour l'intégration de ces mots dans la phrase. Si nous regardons ses tests, nous pouvons voir qu'au deuxième test, il a défini plusieurs nouveaux mots : « bourgeon », « Pâques » et « consigne », qui font clairement partie des thèmes abordés en classe. En ce qui concerne sa progression dans l'intégration des mots dans la phrase, lors du premier test, tous ses mots étaient bien intégrés dans une phrase, sauf un. La phrase fautive était « L'œuf est grosse ». Lors du deuxième test, sa phrase était « Les œufs étaient bons, ils étaient au chocolat. ». Au deuxième test, il maîtrise donc mieux l'accord de l'adjectif ou le genre des mots vus en classe.

Les résultats de tous les enfants à ce test montrent une progression claire pour les mots vus en classe. L'enseignante a mis un accent particulier sur ces mots qui étaient des éléments centraux dans les thèmes abordés : le « bourgeon » pour le printemps, l'« œuf » pour la fête de Pâques. Comme le montrent les études sur l'apprentissage du vocabulaire (Beck, McKeown et McCaslin, 1983), si l'enseignant donne un enseignement explicite ou insiste sur le mot avant de le voir en contexte, l'apprentissage des apprenants en est d'autant plus concluant.

Ceci pourrait vouloir donc dire que si le volume de vocabulaire n'a pas augmenté pour les autres tests, c'est peut-être simplement parce que les mots des tests ne faisaient pas partie de thèmes abordés directement en classe.

5.3.1.4 Synthèse pour le groupe *Langue maternelle*

Nous pouvons voir que le profil de vocabulaire des enfants en langue maternelle ne s'est, en général, pas élargi ; chez certains enfants, il semble même avoir diminué. Comme nous l'avons expliqué plus haut, ce résultat pourrait venir de l'adaptation par l'enseignante de son vocabulaire en fonction des enfants allophones (Schaerlaekens *et al.* 1995), ou ce résultat pourrait aussi faire partie de l'évolution en forme de U, et non pas linéaire, que suivent la plupart des enfants dans l'acquisition de la langue (McLaughlin, 1990).

Par contre, pour trois d'entre eux, la capacité à définir précisément les mots semble meilleure lors du deuxième test, ce qui correspond à l'évolution de la capacité des enfants à définir précisément les mots (Litowitz, 1977). Et enfin, la capacité d'intégrer correctement les mots dans la phrase s'est améliorée pour tous les enfants, ce qui veut donc dire que leur connaissance des mots est plus profonde, ce qui correspond aussi à l'évolution attendue dans la connaissance lexicale (Laufer, 1994).

De plus, nous voyons que le vocabulaire vu en classe est celui pour lequel les enfants ont progressé, ce qui nous amène à penser que plus d'insistance sur le vocabulaire en classe serait nécessaire pour favoriser l'élargissement du profil du vocabulaire des francophones.

5.3.2 Groupe Accueil

Le groupe Accueil comprend cinq enfants : Lucas, Anna, Tobias, Nicolas et Masha.

5.3.2.1 ÉVIP

Lors de la première passation de l'ÉVIP, le score des enfants allophones était assez bas, ce à quoi nous pouvions nous attendre puisque ces enfants sont arrivés au Québec au début de l'année scolaire. Ils ont alors commencé leur expérience du milieu scolaire québécois en ayant eu très peu – ou pas du tout – d'exposition au français, puisqu'ils parlaient leur langue maternelle en famille (voir le tableau 3.2).

Mais il y a un écart important entre les scores. Anna, Nicolas et Masha ont des scores largement inférieurs à ceux de Tobias et de Lucas. Le score de Tobias et de Lucas pourrait

être expliqué par le fait que ce sont eux qui ont vécu le plus longtemps au Québec. En effet, ils sont arrivés au Québec de trois à quatre mois avant les autres et ont donc eu une exposition au français plus longue, ce qui pourrait avoir augmenté le volume de leur vocabulaire de réception.

Masha est de loin la plus faible. Elle est aussi la seule pour laquelle les parents ont évalué comme nulle l'importance de la connaissance du français au Canada et dans le monde et il est clair que l'attitude des parents ou de la communauté face à la L2 a une influence sur la motivation de l'enfant pour l'apprentissage de cette langue (Gardner, 2001).

Tous les enfants ont progressé entre les deux passations de l'ÉVIP. Le volume de vocabulaire de tous les enfants s'est donc agrandi, ce à quoi nous nous attendions. En effet, en situation d'immersion dans la langue seconde, les apprenants sont soumis à un input très important et leur volonté de communiquer et souvent leurs progrès en bénéficient (Laufer, 1998). Anna, Nicolas et Masha ont énormément progressé, doublant ou même triplant leur score de départ pour Masha.

Mais Lucas et Tobias n'ont progressé que de quelques points. Ils se retrouvent maintenant avec les scores les moins élevés de leur groupe. Pourtant, leur enseignante avait décrit leur apprentissage du vocabulaire comme étant rapide (pour normal à lent chez les autres). Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait qu'ils avaient les meilleurs résultats du groupe lors du premier test, ce qui veut dire qu'ils avaient un plus grand volume de vocabulaire que les autres enfants et comme pour les enfants francophones, l'adaptation probable du vocabulaire de l'enseignante en fonction des autres enfants pourrait expliquer un manque de stimulation et donc de progrès (Schaerlaekens *et al.*, 1995).

5.3.2.2 WIPPSI

Ici encore, le score des enfants en classe d'accueil est assez bas comparativement à celui des francophones, et nous décelons ici aussi des différences entre les enfants, mais ce ne sont pas toujours les mêmes enfants qui se démarquent. Que ce soit pour le score total ou pour le nombre de mots définis, Tobias est ici le plus faible et Anna la plus forte, Lucas se trouvant

encore au-dessus de la moyenne et Masha en dessous. Ces différences entre les enfants pourraient être expliquées par différents facteurs. Tobias est le seul qui ne parle pas du tout français avec ses amis en dehors de l'école (tableau 3.3), ce qui pourrait expliquer une partie de son retard pour le vocabulaire actif. Anna est celle qui regarde le plus la télévision (tableau 3.4), et Lucas et Anna parlent de temps en temps français avec leur mère et les deux mères évaluent leur propre français comme étant assez bon (tableaux 3.3 et 3.5), ces deux enfants ont donc une plus grande exposition au français et parlent plus cette langue que les autres. Mais ces facteurs ne sont que des ébauches d'explication. Il faudrait d'autres études et d'autres données pour les valider.

Si nous étudions maintenant le progrès des enfants de la classe d'accueil pour le WIPPSI, il est clair que tous les enfants ont progressé pour le score total ou pour le score lié au nombre de mots définis, sauf Anna qui a défini moins de mots, mais qui a obtenu le même score total. Elle a donc surtout progressé dans sa capacité à définir les mots. Si nous étudions de plus près ses résultats, nous pouvons remarquer qu'elle avait une connaissance passive des mots et qu'elle les expliquait gestuellement au premier test, ce qui correspond au niveau 1 de la définition d'un mot (Litowitz, 1977). Par exemple, pour « bicyclette », elle faisait le geste de pédaler, et pour « soulier », elle montrait ses chaussures, ce qui lui valait un point. Par contre, au deuxième test, elle définissait « bicyclette » en disant « pour jouer », ce qui lui valait 0 point, tout comme « soulier » qu'elle définissait comme « pour sortir », ce qui lui donnait aussi 0 point. Nous touchons ici une des limites de l'évaluation de ce test. En effet, lorsque nous avons évalué le nombre de mots définis, nous avons pris comme décision de compter les mots pour lesquels les enfants avaient reçu au moins un point. Nous n'avons donc laissé aucune place à une définition comme celle qu'Anna a faite de la bicyclette, définition qui dénotait tout de même une connaissance du mot. Lors d'une autre expérience, il faudrait aussi prendre en compte les réponses des enfants lorsqu'ils donnent un synonyme ou toute autre information qui pourrait se rapporter au mot demandé.

Masha est celle qui a le moins progressé, ce qui pourrait s'expliquer par son manque de motivation et de participation aux exercices de vocabulaire (tableau 4.23 où nous pouvons voir que son enseignante nous dit que Masha est peu motivée par les exercices de

vocabulaire et qu'elle y participe peu), la motivation de l'apprenant ayant un effet clair sur ses apprentissages (Gardner, 2001).

Il est clair que presque tous les enfants en accueil ont plus progressé du point de vue du score total que du nombre de mots définis, ce qui veut donc dire que c'est surtout leur façon de définir le mot qui s'est précisée. Et leurs définitions nous le montrent clairement. Par exemple, au premier test, Masha définissait une bicyclette en faisant le geste de pédaler avec ses pieds (niveau 1 selon Litowitz), alors qu'au deuxième test, sa définition était « tu vas sur elle et puis tu pédales et tu roules et tu te promènes ». De la même façon, au premier test, Anna montrait ses souliers pour les définir alors qu'au deuxième test, sa définition était « pour mettre sur les pieds, pour marcher ». Nous voyons, dans ces exemples, que, souvent, les enfants passaient du niveau 1 de définition au niveau 3 ou 4 (Litowitz, 1977). De plus, cela montre que les enfants avaient une connaissance passive des mots lors de la première passation du test, mais que leur compétence orale ne leur permettait pas de les définir, ce qui a changé lors du deuxième test. Ces deux évolutions suivent le continuum attendu de l'évolution de la précision dans la définition (Litowitz, 1981) et celui du passage du vocabulaire passif au vocabulaire actif (Laufer, 1998).

5.3.2.3 *Test-maison*

Pour le test-maison 1, les scores des enfants en classe d'accueil sont très homogènes. En effet, quatre enfants ont le même score total et, tout comme pour le WIPPSI, Anna a un score plus élevé que les autres. Si nous regardons le score pour le nombre de mots définis, les scores sont aussi très semblables, Anna ayant de nouveau un score légèrement plus élevé. Le score plus élevé d'Anna pourrait s'expliquer par le fait qu'elle est la plus âgée et la plus scolarisée du groupe (tableau 3.2) et les connaissances métalinguistiques en langue première semblent avoir une influence sur l'apprentissage de la L2 (Carlisle *et al.*, 1999 ; Muljani, Koda et Moates, 1998). De plus, elle a des habitudes de vie qui lui donnent peut-être une plus grande exposition au français, comme la télévision (Perez, 1991 ; Csapo-Sweet, 1997) et la langue parlée avec sa mère (tableau 3.3).

Et tout comme pour le WIPPSI, si nous nous attachons aux progrès entre les deux tests, nous pouvons voir que tous les enfants ont progressé, que ce soit pour le score total ou pour le nombre de mots définis.

Ici encore, Masha est celle qui a le moins progressé. Comme pour le WIPPSI, ses résultats pourraient s'expliquer par son manque de motivation (Gardner, 2001), son manque de participation, son âge et sa moins grande scolarisation (tableaux 3.3 et 4.23).

Et tous les enfants ont fait beaucoup plus de progrès pour l'intégration des mots dans une phrase que pour le nombre de mots connus, ce qui veut donc dire que c'est surtout leur connaissance des propriétés syntaxiques du mot (Laufer, 1998) qui s'est améliorée. En effet, lors du premier test, aucun enfant ne faisait, sur demande, de phrase grammaticalement correcte, alors que pour la deuxième passation du test, l'environnement grammatical du mot était correct. Par exemple, au premier test, Anna donnait comme phrase pour le mot « foulard » : « si un ami lance des boules, un consigne pas lancer ». Au deuxième test, sa phrase était « Le professeur donne une consigne pour dire qu'on doit pas jouer dans la classe ». Nous voyons ici qu'elle a acquis le genre du mot et la collocation puisqu'elle utilise le bon genre et un verbe qui est souvent utilisé avec le mot en question (Laufer, 1994).

Tobias est ici celui qui a le plus progressé pour les deux scores, mais il a surtout progressé pour l'intégration des mots dans la phrase. En fait, si nous comparons ses réponses aux deux passations du test, nous pouvons voir que lors du premier test, il avait une connaissance passive des mots. Par exemple, pour définir le mot « pupitre », il le montrait. Lors de la deuxième passation du test, sa phrase était « Je fais mon travail sur le pupitre ». Les résultats de Tobias à ce test confirment ceux du WIPPSI. C'est surtout son vocabulaire actif qui s'est développé, ce qui suit les stades reconnus de l'apprentissage du vocabulaire (Laufer, 1998)

Il faut souligner maintenant que nous retrouvons ici encore le problème de la construction du test. Lors du premier test, certains enfants faisaient des phrases qui expliquaient le mot, mais n'intégraient pas le mot dans la phrase. Par exemple, Nicolas, pour le mot « crayon », disait « pour écrire ». Il définissait le mot, mais ne l'intégrait pas dans une phrase. Alors qu'au

deuxième test, sa phrase était « Le crayon, il est bien taillé. » Le premier test ne permettait donc pas toujours vraiment de vérifier la connaissance de l'environnement syntaxique du mot.

5.3.2.4 Synthèse pour le groupe Accueil

Les enfants en classe d'accueil ont fait d'énormes progrès pour les trois tests. Certains enfants ont doublé leur score. Il est donc clair que leur profil de vocabulaire s'est élargi, mais il est clair aussi que la précision de leur connaissance lexicale et leur capacité d'intégrer les mots dans une phrase se sont proportionnellement plus développées que leur volume de vocabulaire, que ce soit pour le test-maison (les mots vus en classe) ou pour les mots du WIPPSI.

Les différences de progrès entre les enfants pourraient être expliquées par des différences dans le comportement scolaire, comme pour Masha qui semble peu intéressée par les exercices de vocabulaire et qui est en général plus faible que les autres enfants. D'autres pourraient aussi être expliquées par l'exposition de l'enfant au français. Certains enfants étaient au Québec depuis plus longtemps que les autres, ce qui pourrait expliquer un plus grand volume de vocabulaire passif. L'exposition à la télévision (Perez, 1991 ; Csapo-Sweet, 1997), la langue parlée avec la mère ou les amis, et la scolarisation antérieure (Carlisle *et al.*, 1999 ; Muljani, Koda et Moates, 1998) pourraient être des facteurs déterminants pour le vocabulaire actif des enfants.

Mais il est intéressant de voir que, pour chaque test, les enfants les plus forts au premier test sont souvent ceux qui ont le moins progressé lors du deuxième test. Ceci a donc pour conséquence que, lors de la deuxième passation des tests, les scores des enfants sont plus homogènes, sauf pour le score total du test-maison où la différence entre le meilleur et le moins bon score tend à augmenter. Nous pourrions donc en conclure qu'un écart s'est creusé entre certains enfants pour la capacité à intégrer correctement les mots du test dans une phrase. Deux enfants (Anna et Lucas) ont beaucoup plus progressé que les autres, ce résultat pouvant s'expliquer par le fait qu'ils sont les plus âgés et les plus scolarisés du groupe.

Après avoir passé en revue les résultats des groupes Langue maternelle et Accueil, nous nous penchons maintenant sur ceux du groupe Intégration.

5.3.3 Groupe Intégration

Il y a cinq enfants dans le groupe Intégration : Jimmy, Toby, Emily, Anny et Judy.

5.3.3.1 ÉVIP

Nous nous attendions à une progression importante du point de vue du vocabulaire de réception de ces enfants, ces enfants étant soumis à un input en L2 très important. Et l'exposition importante à la L2 devrait avoir un effet positif sur l'apprentissage du vocabulaire (Laufer, 1998). Mais les résultats des enfants en intégration à l'ÉVIP 1 ne sont pas très homogènes. En effet, deux enfants s'éloignent de la moyenne du groupe, Judy a un score largement inférieur et Anny un score supérieur. Et cet écart se creuse encore après le deuxième test, Anny étant celle qui a le plus progressé, et Judy n'ayant pas fait d'énormes progrès.

Les scores de Judy pourraient être influencés par divers facteurs. Tout d'abord par son âge, elle est en effet de loin la plus jeune du groupe (tableau 3.2). De plus, elle semble être celle qui a le moins d'exposition au français en dehors de l'école. En effet, elle regarde très peu la télévision et elle le fait en partie en anglais, elle ne parle français avec personne en dehors de l'école (tableau 3.4). Et enfin, ses parents évaluent leur propre français comme étant très faible (tableau 3.5), ce qui ne leur permet pas de l'aider dans son apprentissage de la langue.

Anny, quant à elle, est celle qui a obtenu le meilleur score et celle qui a le plus progressé. Ces résultats pourraient être influencés par différents facteurs. Tout d'abord, elle est la plus âgée de son groupe. Ensuite, elle utilise le français en partie avec sa mère, son père et ses frères et sœurs, ce qui lui donne une meilleure exposition au français et ce qui permet de supposer une attitude favorable de la famille face à la L2. Et nous avons vu que l'importance de l'exposition à la L2 (Laufer, 1994) et l'attitude favorable du groupe social de l'apprenant ont généralement une influence positive sur l'apprentissage de la L2 par l'apprenant (Gardner, 2001).

Les progrès des enfants en intégration ne sont donc pas très homogènes. Comme nous venons de le voir, Anny a fait des progrès significatifs, Judy n'a que très peu progressé, tout comme Emily qui est aussi une des plus jeunes du groupe (tableau 3.2).

Deux enfants ont un score inférieur au deuxième test (Jimmy et Toby), ce qui veut donc dire que leur volume de vocabulaire de réception est devenu moins important. Leur régression du point de vue du volume de vocabulaire s'explique difficilement par les données que nous avons. En effet, ils ont tous deux une exposition au français assez semblable à celle des autres enfants de leur groupe. De plus, ils sont les plus âgés du groupe, ce qui devrait favoriser leur apprentissage de la langue. Il faudrait donc d'autres données ou d'autres recherches pour expliquer la diminution du volume de leur vocabulaire passif.

5.3.3.2 WIPPSI

L'écart entre les enfants est aussi très important pour le score du WIPPSI 1, que ce soit pour le score total ou pour le nombre de mots définis. Le score d'Anny est ici encore supérieur à la moyenne et celui de Judy largement inférieur. Ces deux scores peuvent de nouveau être lus à la lumière de l'âge des enfants et de leur exposition au français en dehors de l'école.

Par contre, contrairement aux résultats de l'ÉVIP, que ce soit pour le score total ou pour le nombre de mots définis, tous les enfants ont ici progressé entre les deux passations du test. Leur capacité à définir les mots et leur volume de vocabulaire actif se sont donc améliorés. Et l'écart entre les enfants s'est réduit. Cette réduction de l'écart entre les enfants peut s'expliquer par le fait que Judy a énormément progressé entre les deux tests. En étudiant ses résultats de plus près, nous remarquons qu'elle n'a presque pas donné de réponse lors de la première passation du test et qu'elle a donné beaucoup plus de réponses au deuxième test. Et son score ne reflète pas toutes ces réponses, celles-ci n'ayant pas toujours été prises en compte parce qu'elles étaient erronées. Elle a, par exemple, défini « bicyclette » en disant « pour monter », ce qui ne lui a valu aucun point. Ceci peut s'expliquer par son comportement que les enseignantes décrivent comme étant effacé (tableau 4.22). Ce comportement effacé se traduisait peut-être par une certaine timidité devant l'examineur inconnu lors du premier

test, qui s'est estompée au deuxième test, l'enfant connaissant déjà l'examineur. Ou son progrès peut aussi tout simplement vouloir dire que son vocabulaire actif s'est beaucoup amélioré entre les deux tests, que ce soit à cause de l'évolution attendue dans l'acquisition du vocabulaire, le vocabulaire passif se développant plus rapidement et plus tôt que le vocabulaire actif (Laufer, 1998). Deux autres éléments qui pourraient expliquer ses progrès seraient la rapidité de ses apprentissages ou l'importance de sa motivation (Gardner, 2001) pour les exercices de vocabulaire que son enseignante décrit comme étant très bonnes (tableau 4.23).

Mais il est clair que tous les enfants ont plus progressé pour le score total que pour le nombre de mots définis, ce qui veut donc dire que c'est surtout leur précision dans la définition des mots qui s'est améliorée. Et si nous nous attachons à certaines définitions données par les enfants, nous pouvons le voir clairement. Lors du WIPPSI 1, la définition que Jimmy donnait d'une « branche » était « on peut frapper », et lors du deuxième test, sa réponse était « c'est sur les arbres avec des feuilles ». De même, Emily définit un « couteau » comme « dangereux », et à la deuxième passation du test, sa définition est « on coupe les légumes avec ». Nous pouvons donc voir que leurs définitions au deuxième test se concentrent plus sur les concepts qui sont associés au sens premier du mot demandé. Ils passent donc du stade 3 au stade 4 ou 5 de définition d'un mot (Litowitz, 1977).

5.3.3.3 Test-maison

Comme pour les autres tests, les résultats du test-maison 1 ne sont pas très homogènes pour les enfants en intégration. Judy est toujours largement en dessous de la moyenne et Anny au-dessus. Et les trois autres enfants sont assez proches de la moyenne du groupe, Toby étant celui qui en est le plus éloigné. Les résultats de Toby pourraient être expliqués par son comportement scolaire et sa motivation (Gardner, 2001), son enseignante décrivant Toby comme ayant des apprentissages lents et comme n'étant pas intéressé par les exercices de vocabulaire (tableaux 4.22 et 4.23).

Quatre enfants sur cinq ont progressé pour le score total, Judy étant celle qui a le plus progressé. Nous pouvons peut-être expliquer ce progrès par les mêmes facteurs que pour le

WIPPSI. En effet, Judy n'avait presque pas donné de réponse à la première passation du test, alors qu'elle l'a fait plus facilement lors de la deuxième, tout comme pour le WIPPSI. Son comportement effacé a pu se traduire par de la timidité devant l'examineur au premier test, timidité qui était moindre au deuxième test. De plus, son comportement scolaire est décrit assez bon par son enseignante et ses apprentissages comme étant rapides. Et enfin, ses progrès pourraient aussi correspondre à la phase d'activation du vocabulaire passif (Laufer, 1998).

Emily est la seule à avoir perdu des points pour le score total du test-maison. Mais elle a tout de même progressé pour le nombre de mots définis, comme l'ont fait tous les autres enfants. Nous ne trouvons pas de donnée (comportement scolaire, apprentissage, motivation, environnement) qui pourrait expliquer cette différence avec les autres enfants.

Donc pour les mots vus en classe, le vocabulaire de tous les enfants s'est élargi. La capacité d'intégrer correctement les mots dans une phrase s'est améliorée pour tous les enfants, sauf pour Emily. Ici encore, si nous les regardons de plus près, les résultats des tests montrent que souvent les enfants avaient une connaissance passive du mot, mais n'arrivaient pas à les intégrer dans une phrase. Par exemple au premier test, Jimmy, pour le mot « crayon » disait « On écrit » en faisant le geste d'écrire, et au deuxième test, sa phrase était « On écrit des mots avec un crayon ».

5.3.3.4 Synthèse pour le groupe Intégration

Nous voyons ici qu'il y a des différences importantes entre les enfants, et ceci pour tous les tests. Celles-ci pourraient parfois s'expliquer par différents facteurs dont l'âge, le comportement scolaire ou l'exposition au français en dehors de l'école. Par contre, certaines différences sont inexplicables selon les données dont nous disposons.

Selon les résultats de l'ÉVIP, le volume de vocabulaire de réception de trois enfants semble s'être amélioré. Du point de vue du vocabulaire actif, le WIPPSI semble montrer que c'est surtout dans leur capacité à définir les mots que les enfants ont progressé. Ces progrès pourraient s'expliquer par le fait que les enfants connaissaient passivement les mots du test

lors de sa première passation et que leur capacité à les définir s'est développée entre les deux tests.

Par contre, le test-maison semble montrer que pour les mots vus en classe, tous les enfants ont fait des progrès pour le nombre de mots connus. Quatre enfants sur cinq ont fait des progrès pour l'intégration de ces mots dans une phrase. Ceci tendrait donc à montrer que si les thèmes abordés en classe étaient plus nombreux, le volume de vocabulaire des enfants pourrait augmenter en conséquence.

5.4 Comparaison des groupes

Dans cette partie, nous allons comparer nos groupes deux à deux.

5.4.1 Comparaison des enfants en langue maternelle et en classe d'accueil

Si nous comparons les classes de langue maternelle et la classe d'accueil, nous voyons qu'une grande différence entre les deux classes réside dans l'enseignement explicite du vocabulaire. En effet, comme nous pouvons le voir dans les tableaux 4.14 et 4.15, en classe d'accueil, les enfants reçoivent un enseignement ciblé et continu de vocabulaire, la fréquence d'explication des nouveaux mots y est de plus de 10 mots par heure, la compréhension des nouveaux mots est vérifiée et les nouveaux mots sont réexploités, tandis qu'en langue maternelle, les enfants ne reçoivent que peu d'enseignement explicite de vocabulaire, celui-ci se fait de façon aléatoire, il y a moins de cinq nouveaux mots expliqués par heure et lorsqu'il y a explication d'un nouveau mot, il n'y a pas d'exploitation de celui-ci.

Or, nos résultats montrent clairement que les enfants en classe d'accueil ont proportionnellement beaucoup plus progressé que les enfants francophones, et ceci pour les trois tests. Cette différence est d'ailleurs statistiquement significative, comme nous pouvons le voir dans le tableau 4.9.

Ce résultat pourrait donc laisser entendre que si dans les classes de langue maternelle, plus d'attention était accordée au vocabulaire, le volume du vocabulaire actif et passif des enfants

pourrait augmenter en conséquence. En effet, l'apprentissage des mots peut être favorisé par l'enseignant si celui-ci exige plus de manipulation du mot par l'exemple (Craig et Lockhart, 1972) et favorise les interactions en salle de classe (Ellis, Tanaka et Yamazaki, 1994).

L'ÉVIP ne laisse aucun doute sur le fait que les enfants en classe d'accueil ont élargi leur vocabulaire passif, contrairement aux enfants francophones. Cette différence entre les deux groupes pourrait ne pas être uniquement attribuable à l'enseignement du vocabulaire en classe. En effet, l'écart entre les enfants des deux programmes était prévisible. Les enfants francophones avaient au début des tests un profil de vocabulaire d'enfant de six, sept ou huit ans puisque le français était leur langue maternelle. Leur volume de vocabulaire devait donc suivre une ligne ascendante très légère, correspondant au progrès d'enfants francophones de cet âge sur une telle période comme le montre l'échelle de l'ÉVIP ou suivant une courbe de progression en forme de U (McLaughlin, 1990).

Au contraire, les enfants allophones avaient, à la première passation du test, un vocabulaire français correspondant à celui d'un enfant francophone de deux ans, ce qui était dans l'ordre des choses puisqu'ils étaient au Québec depuis quelques mois seulement et que le français n'était pas leur langue maternelle. Dans les quatre mois écoulés entre les deux tests, les enfants allophones étaient en situation d'immersion, la langue de communication à l'école était le français et de plus, ils évoluaient dans un milieu francophone lorsqu'ils n'étaient pas en famille. Nous pouvions donc nous attendre à ce que leur profil de vocabulaire s'agrandisse considérablement (Laufer, 1998).

Si nous regardons maintenant les scores du WIPPSI, nous voyons que quatre enfants francophones sur cinq ont défini moins de mots au deuxième test, ce qui veut dire que leur vocabulaire actif a aussi diminué, contrairement à celui des enfants allophones. De plus, tous les enfants allophones ont fait des progrès dans leur manière de définir les mots, alors que trois enfants seulement ont progressé en langue maternelle. Lors des observations de classe, nous avons pu voir que la stratégie d'explication des nouveaux mots différait dans les deux classes (tableau 4.14). En effet, les mots étaient définis de différentes façons (par l'exemple, par le dessin, par le contexte, par les paires) en classe d'accueil et étaient systématiquement

réexploités, alors qu'ils étaient uniquement expliqués par les pairs et intégrés dans une phrase en langue maternelle. Cette différence dans les stratégies d'explication pourrait avoir un effet sur la capacité des enfants à définir les mots. En effet, la réexploitation du mot est une activité qui demande un traitement de l'information important, qui peut aider à la rétention du mot (Craig et Lockhart, 1972) tout comme peut le faire l'interaction (Ellis, Tanaka et Yamazaki, 1994).

Par contre, nous pouvons voir que le volume de vocabulaire des francophones progresse pour le troisième test qui évalue la connaissance de mots liés aux thèmes vus en classe ou employés régulièrement par le professeur, et leur intégration dans la phrase. Ceci renforce donc le résultat du WIPPSI puisque les mots qui ont été utilisés dans des activités en classe sont ceux pour lesquels les enfants francophones ont progressé. Et comme l'expliquent Beck, McKeown et McCaslin, (1983), l'apprentissage du vocabulaire peut être favorisé par l'enseignant, si celui-ci insiste, par exemple, sur les nouveaux mots.

Et enfin, si nous nous attachons à la connaissance des propriétés syntaxiques des mots évalués par le test-maison, nous pouvons voir que tous les enfants ont progressé entre les deux tests. Les enfants francophones et les enfants allophones intègrent mieux les mots dans les phrases. Mais comme pour les autres tests, les enfants allophones semblent avoir plus progressé que les francophones. Comme nous l'avons vu plus tôt, le progrès plus important des allophones dans la définition des mots pourrait être dû au fait que les enfants allophones avaient une connaissance passive des mots lors du premier test et qu'elle a évolué en connaissance active au deuxième test, ce qui est l'évolution attendue pour le vocabulaire d'un apprenant (Laufer, 1998).

Nous venons de comparer le groupe des enfants en classe de langue maternelle à ceux des enfants en classe d'accueil, nous passons maintenant à la comparaison des enfants en langue maternelle et en intégration.

5.4.2 Comparaison des enfants en langue maternelle et en intégration

Le vocabulaire de réception de tous les enfants en langue maternelle semble avoir diminué ou être resté au même niveau. Par contre, celui des enfants en intégration ne semble pas avoir changé de la même façon pour tous les enfants. En effet, trois enfants sur cinq ont progressé pour ce test. Pourtant, les enfants en intégration étaient nouvellement en immersion à l'école et nous nous attendions à un progrès important dans leur vocabulaire de réception, vu l'augmentation de leur exposition à la langue (Laufer, 1998).

De plus, comme nous l'avons vu lors des observations de classe (tableaux 4.14, 4.15 et 4.16), les enfants en intégration ont bénéficié de plus d'enseignement explicite du vocabulaire que les enfants francophones. En classe tout d'abord avec leur enseignante, ils ont eu un enseignement fréquent et ciblé de nouveaux mots de vocabulaire, des types d'explication variés et les nouveaux mots étaient réexpliqués et exploités. Ensuite, ils ont eu aussi du vocabulaire enseigné en classe de francisation dans les mêmes conditions (fréquent, ciblé et varié). Mais cette exposition au français et cet enseignement ne semblent pas avoir permis à tous les enfants d'élargir leur vocabulaire de réception. Donc la relation entre enseignement explicite du vocabulaire, immersion et apprentissage des mots n'est pas vérifiée pour tous les enfants.

Si nous nous attachons maintenant au vocabulaire actif mesuré par le WIPPSI, nous pouvons voir que tous les enfants en intégration ont progressé, que trois enfants en langue maternelle ont progressé, et que deux enfants en langue maternelle ont régressé. Les enfants allophones ont donc clairement développé leur vocabulaire actif, que ce soit du point de vue du nombre de mots connus ou de celui de la définition des mots. Les enfants francophones ont, eux, progressé dans la définition des mots. Comme nous l'avons vu plus haut, le progrès de allophones semble être dû au développement de leur vocabulaire actif, alors que celui des francophones est plutôt lié à la précision des définitions, évolution à laquelle nous pouvions nous attendre dans les deux cas (Laufer, 1998 ; Litowitz, 1981).

Et enfin, il est clair que les enfants des deux programmes ont fait des progrès pour les mots de vocabulaire liés à des thèmes vus en classe. Que ce soit pour le nombre de mots connus

ou leur intégration dans une phrase, nous pouvons voir que tous les enfants ont progressé. Nous pouvons donc supposer que ce progrès est dû au fait que ces mots ont été mis en évidence par l'enseignante (Beck, McKeown et McCaslin, 1983) et réutilisés par les enfants (Ellis, Tanaka et Yamazaki, 1994) dans les deux programmes.

Après avoir comparé les enfants en langue maternelle avec les enfants en classe d'accueil et avec ceux en intégration, il nous reste à comparer ces deux derniers.

5.4.3 Comparaison des enfants en classe d'accueil et en intégration

Les trois tests tendent à montrer que les enfants en classe d'accueil ont énormément progressé du point de vue du volume de vocabulaire actif ou passif. Pour les enfants en intégration, les progrès du point de vue du volume de vocabulaire ne sont pas aussi clairs. En effet, trois d'entre eux seulement ont progressé pour l'ÉVIP.

Pourtant, les observations de classe (tableaux 4.14 et 4.15) ou les réponses aux questionnaires par les enseignantes (tableaux 4.16 et 4.17) ne semblent pas montrer vraiment de différence dans le type d'enseignement prodigué aux enfants. En effet, dans les deux classes, le vocabulaire est expliqué fréquemment, de façon ciblée, selon différents types d'explication et les nouveaux mots sont réexploités par les enfants. Par contre, il y a une différence importante entre les deux programmes, qui est peut-être uniquement liée à la nature des programmes dans lesquels les enfants se trouvent. En effet, en classe d'accueil, les enfants sont tous allophones et les demandes d'explication ou de définition des mots sont plus fréquentes et sont encouragées par l'enseignante (tableau 4.13). Cela permet des interactions qui pourraient expliquer les différences entre les progrès des enfants (Ellis, Tanaka et Yamazaki, 1994).

Tous les enfants ont progressé pour la précision de la connaissance des mots et pour l'intégration des mots dans une phrase. Si nous regardons les résultats du WIPPSI, nous pouvons voir que la grande majorité des enfants en accueil et en intégration ont fait plus de progrès du point de vue de la précision de la connaissance des mots que du nombre de mots

définis. Et comme nous l'avons vu plus haut, ce résultat pourrait être lié aux différents stades d'évolution de la précision dans la définition des mots (Litowitz, 1981).

Mais la différence entre les groupes est plus importante en ce qui concerne l'insertion correcte du mot dans une phrase. Les résultats du test-maison nous montrent qu'en classe d'accueil, les enfants ont certainement fait de plus grands progrès du point de vue de l'insertion du mot dans la phrase que du nombre de mots connus. La différence entre les deux scores est beaucoup moins importante chez les enfants en intégration. En effet, trois enfants sur cinq semblent avoir fait plus de progrès du point de vue du nombre de mots connus. Cette différence entre les deux groupes pourrait être due à l'influence de l'apprentissage de l'écrit. Les enfants en classe d'accueil ont appris à lire et à écrire, alors que les enfants en intégration en sont encore à la découverte des lettres et des sons. De plus, nous pouvons voir dans l'organisation des locaux (tableau 4.10) que l'écrit est plus présent en classe d'accueil qu'en classe d'intégration. Et comme le montre l'étude d'Eller, Pappas et Brown (1988), l'exposition à l'écrit a une influence positive sur l'apprentissage du vocabulaire.

5.5 Retour sur les questions de recherche et hypothèses

Nos questions de recherche étaient les suivantes :

- le type d'enseignement du vocabulaire (implicite et explicite) et l'exposition à la langue sont-ils différents dans les trois programmes ?
- la croissance du vocabulaire des enfants est-elle influencée par le type d'enseignement qu'ils reçoivent (explicite ou implicite) et par l'intensité de l'exposition à la langue ?

Et nos hypothèses de travail s'énonçaient comme suit :

- 1) Les enfants allophones en classe ordinaire ont une exposition plus intense au français que les enfants allophones en classe d'accueil,
- 2) Sur quatre mois en situation scolaire, les enfants allophones en classe ordinaire montreront une croissance de vocabulaire plus importante (du point de vue du volume de vocabulaire connu) que les enfants allophones en classe d'accueil,

- 3) Les enfants en classe d'accueil reçoivent plus d'enseignement explicite du vocabulaire que les enfants allophones en classe ordinaire,
- 4) Les enfants allophones en classe d'accueil auront une connaissance plus précise et plus profonde de la signification de certains mots (vus en classe) que les enfants allophones en classe ordinaire et pourront mieux les utiliser,
- 5) Sur quatre mois en situation scolaire, les enfants francophones auront proportionnellement moins progressé que les enfants allophones.

Notre première hypothèse qui était que les enfants allophones intégrés en classe ordinaire avaient une exposition plus intense au français que les enfants allophones en classe d'accueil n'a pas vraiment pu être vérifiée. Nous n'avons pas noté de différence significative dans l'exposition des enfants allophones au français selon les programmes, si ce n'est que l'exposition des enfants en intégration au français parlé par des locuteurs natifs était plus importante puisqu'ils étaient entourés d'enfants francophones, alors qu'en classe d'accueil, les enfants allophones sont entourés de locuteurs non natifs.

La deuxième hypothèse qui était que, sur quatre mois en situation scolaire, les enfants allophones intégrés en classe ordinaire montreraient une croissance de vocabulaire plus importante (du point de vue du volume de vocabulaire connu) que les enfants allophones en classe d'accueil, découlait de la première hypothèse. Elle n'a donc pu être vérifiée comme étant directement en lien avec la première. Par contre, nous avons pu remarquer les enfants allophones en classe d'accueil avaient plus progressé que les enfants allophones en classe d'intégration pour le volume de vocabulaire connu, mais cette différence de progrès semble être plutôt due au fait que les enfants en classe d'accueil ont plus d'interactions en classe, ce qui pourrait avoir favorisé la rétention du vocabulaire.

Quant à la troisième hypothèse qui était que les enfants en classe d'accueil recevaient plus d'enseignement explicite du vocabulaire que les enfants allophones intégrés en classe ordinaire, elle semble être partiellement vérifiée. En effet, cette hypothèse peut être affinée. Nous pouvons la reformuler comme suit : les enfants en classe d'accueil reçoivent plus d'enseignement explicite du vocabulaire que les enfants allophones en classe ordinaire, et

l'efficacité de l'enseignement implicite y est favorisée parce que l'enseignante met en place des stratégies d'enseignement plus efficaces et plus variées.

La vérification de cette hypothèse entraîne donc celle de la quatrième qui est que les enfants allophones en classe d'accueil ont une connaissance plus précise et plus profonde de la signification de certains mots (vus en classe) que les enfants allophones en classe ordinaire et peuvent mieux les utiliser, la différence se situant surtout sur le plan des propriétés syntaxiques des mots.

Et enfin, la dernière hypothèse qui est que, sur quatre mois en situation scolaire, les enfants francophones auront proportionnellement moins progressé que les enfants allophones, est aussi vérifiée. Les francophones ont, en effet, clairement moins progressé que les enfants allophones, certains ayant même régressé. De plus, il est certain que tous les enfants ont progressé pour le vocabulaire lié à des thèmes abordés en classe, ce qui montre une influence certaine de l'enseignement sur l'apprentissage du vocabulaire.

Nous allons maintenant conclure cette recherche en soulignant ses limites, ses implications pédagogiques et les pistes de recherches futures qu'elle suggère.

CONCLUSION

Nous terminons cette recherche en faisant un bref retour sur chaque chapitre. Ensuite, nous soulignerons les limites de cette recherche, les pistes qu'elle peut nous donner pour d'autres recherches, et ses répercussions pédagogiques.

Dans le premier chapitre, **Problématique**, nous avons fait un bref portrait de la situation scolaire des immigrants au Québec et des programmes mis en place pour leur intégration linguistique. Ceci nous a permis de voir que l'immigration au Québec s'était beaucoup diversifiée depuis l'introduction des classes d'accueil et que les différents programmes offerts aux immigrants tentaient de s'adapter à ces changements. Nous avons ensuite introduit notre question de recherche en montrant sa pertinence dans l'analyse de l'efficacité des différents programmes.

Le deuxième chapitre, **Cadre théorique**, a présenté la base théorique de notre recherche. Nous y avons introduit les processus d'acquisition du vocabulaire et les nombreuses acceptions de la connaissance lexicale, en précisant celles que nous adoptons pour notre recherche. Ensuite, nous y avons fait un rappel des différents courants d'enseignement en langue seconde et mis en évidence leurs relations avec l'enseignement implicite ou explicite du vocabulaire. Et nous avons ensuite souligné différents facteurs qui pouvaient influencer l'apprentissage du vocabulaire, soit les facteurs influençant la reconnaissance lexicale, les différents contextes favorisant l'efficacité de l'enseignement implicite, les facteurs favorisant la rétention, l'influence de l'interaction et les facteurs propres à l'apprenant, soit le mode d'apprentissage de l'apprenant, le niveau de compétence en L2, la L1, le niveau de compétence en L1, les différentes formes d'exposition à la langue cible et la motivation pour l'apprentissage de la L2. Et enfin, nous avons détaillé nos questions de recherche et nos hypothèses en les reliant aux différents éléments du cadre théorique.

Dans le troisième chapitre, **Méthodologie**, nous avons détaillé le profil de nos participants, le choix et la construction des tests de vocabulaire, des questionnaires utilisés lors de l'expérimentation et la façon dont les données ont été traitées.

Dans le quatrième chapitre, **Présentation des résultats**, nous avons donné, les résultats obtenus lors de l'expérimentation. Nous avons d'abord présenté les résultats aux trois tests et ensuite, les résultats aux grilles d'observation et aux questionnaires aux enseignantes. Nous avons pu voir que les enfants de langue maternelle avaient peu progressé ou même régressé, sauf pour les mots vus en classe. Nous avons aussi souligné que les enfants allophones en classe d'accueil avaient fait des progrès significatifs pour tous les tests et que les enfants allophones intégrés en classe régulière avec soutien à la francisation avaient peu progressé, sauf pour les mots vus en classe. Et enfin, nous avons pu observer que l'enseignement du vocabulaire était différent pour les trois programmes. Nous avons relevé deux différences principales. La première est que les enfants allophones en classe d'accueil et en intégration reçoivent plus d'enseignement explicite du vocabulaire que les enfants francophones. Et la deuxième est que les stratégies d'enseignement du vocabulaire de l'enseignante en classe d'accueil favorisent l'acquisition implicite du vocabulaire par les enfants.

Le cinquième chapitre, **Discussion des résultats**, a mis tous ces résultats en lien avec notre cadre théorique et nos hypothèses de départ. Les résultats y ont été analysés par programme tout d'abord et finalement, les groupes y ont été comparés entre eux. Nous avons alors fait un retour sur nos hypothèses de départ. Deux hypothèses, soit celle concernant l'intensité de l'exposition de la langue pour les allophones et celle concernant le progrès qui pourrait en découler, n'ont pu être vérifiées. Les trois autres ont été vérifiées. Nous avons donc pu voir que les enfants allophones en classe d'accueil recevaient plus d'enseignement explicite que les enfants allophones en intégration, que ces enfants en classe d'accueil avaient donc une connaissance plus précise et plus profonde de la signification des mots que les enfants allophones en intégration, et que les enfants francophones avaient moins progressé que les enfants allophones, du point de vue du volume de vocabulaire et de la précision de la connaissance des mots.

Nous allons maintenant présenter les limites de notre recherche.

Limites de cette recherche

Comme nous l'avons souligné plus haut, la principale limite de cette expérimentation tient au profil et au nombre des sujets. En effet, idéalement, nous aurions eu des sujets beaucoup plus nombreux et les enfants auraient été du même niveau scolaire, du même âge et de même langue maternelle, mais nous n'avons pu neutraliser ces variables. Nous avons donc gardé les enfants allophones qui avaient le même profil de vocabulaire au début des tests, essayant par là d'obtenir des enfants de même niveau.

Une autre limite vient de la période à laquelle cette expérimentation s'est déroulée. Il aurait été idéal qu'elle se déroule de septembre à mars pour que les enfants soient au tout début de leur cheminement scolaire. Mais à cause des disponibilités de l'école et des enseignantes, elle a eu lieu de février à mai.

Ensuite; pour les trois tests, les résultats de la deuxième passation ont peut-être été influencés par l'effet d'entraînement à la passation d'un test, les enfants se sont en effet peut-être sentis plus à l'aise lors de la deuxième passation des tests.

De plus, il y a d'autres limites liées plus particulièrement aux tests utilisés. L'ÉVIP permet de mesurer le profil de vocabulaire d'enfants et d'adultes. Il a donc une application assez large et n'est peut-être pas assez précis pour mesurer un progrès sur un délai aussi court que quatre mois. De plus, ses scores normalisés sont inutilisables si l'on mesure le profil de vocabulaire d'enfants non francophones. Quant au WIPPSI, il permet de mesurer la précision de la connaissance lexicale des enfants, mais la définition du mot en lui associant un autre mot, par exemple, ne donne pas de point à l'enfant, alors que selon Litowitz (1976), elle est une étape de la connaissance lexicale. Et quant au test-maison, son application n'était pas facile avec les jeunes enfants qui ne savaient pas toujours ce qu'était une phrase et leur silence était peut-être dû à cette ignorance. Ensuite, une dernière limite doit être soulignée pour le test-maison et le WIPPSI, qui est que ces deux tests sont répétés exactement sous la

même forme, ce qui a peut-être favorisé l'apprentissage de ces mots par les enfants qui, en les ayant entendus une première fois, ont été plus attentifs à leur sens ensuite. Mais le temps écoulé entre les deux tests étant de quatre mois, il est peu probable que cette limite ait affecté nos résultats.

Une autre limite est liée aux observations de classe. Les enseignants observés étaient conscients du sujet de l'étude et ont pu adapter leur enseignement en conséquence. Il faudrait donc, lors d'une prochaine recherche, simplement expliquer que c'est une recherche portant sur l'apprentissage de la langue dans différents programmes sans spécifier que c'est sur l'enseignement du vocabulaire.

Et enfin, la dernière limite rejoint le fait que la personne qui faisait passer les tests aux enfants était la même que celle qui réalisait cette étude. L'objectif de la recherche était donc connu et les analyses des tests en ont donc peut-être été biaisées. De la même façon, la personne qui faisait passer les tests avait un accent belge, alors que les enfants participant aux tests étaient habitués à l'accent québécois, ce qui a pu affecter leur reconnaissance lexicale.

Il faudra donc essayer de maîtriser ces variables lors d'études subséquentes. De plus, il faudrait un échantillon plus important pour que les conclusions puissent être validées. Et il serait aussi important de construire un test-maison qui mesure plus qu'une composante de la profondeur de la connaissance lexicale pour ne pas être concentré uniquement sur l'intégration du mot dans la phrase. Enfin, il faudrait préparer une expérimentation qui permettrait d'isoler les différentes stratégies d'enseignement du vocabulaire mises en place par l'enseignante et donc de vérifier quelle stratégie, voire la combinaison de quelles stratégies, a une influence sur l'apprentissage du vocabulaire en L2.

Implications pédagogiques

Selon les conclusions de notre recherche, lorsque nous voyons les progrès réalisés par les enfants en classe d'accueil comparativement à ceux des enfants en classe d'intégration, nous

pensons qu'il serait peut-être bon, d'une part, de décider différemment du programme dans lequel les enfants sont intégrés. En effet, il serait peut-être intéressant de choisir de mettre les enfants en classe d'accueil à partir de leur niveau en français plutôt qu'à partir de leur date d'arrivée au Québec.

De plus, les progrès des enfants en classe d'accueil et ceux des autres enfants pour le vocabulaire vu en classe tendent à montrer que si les enseignants des classes d'intégration et de langue maternelle diversifiaient leurs stratégies d'enseignement en donnant plus d'enseignement explicite du vocabulaire ou en favorisant certaines activités qui obligent, par exemple, les apprenants à interagir pour rendre l'enseignement implicite du vocabulaire plus efficace, tous les enfants y gagneraient.

Et enfin, il serait important d'essayer d'isoler la cause du recul ou du statu quo des enfants en langue maternelle. Si cette évolution est normale et correspond à une phase de l'apprentissage du vocabulaire, il n'y a pas lieu de s'en inquiéter. Par contre, si ces résultats sont dus au manque de stimulation langagière dans la langue de l'enseignant ou au peu d'enseignement du vocabulaire en salle de classe, il serait bon que l'enseignant puisse modifier ses interventions auprès des enfants.

Pistes de recherche

Comme nous venons de le mentionner, il serait intéressant de faire une recherche qui tente d'isoler les facteurs qui pourraient causer le peu de progrès des enfants francophones. Il faudrait donc pour cela étudier le contenu lexical des interventions de l'enseignante et faire plus d'observations pour vérifier la quantité de vocabulaire réellement expliqué par l'enseignante en classe.

De plus, Et enfin, il serait important d'avoir, d'une part, plus d'observations de classe et, d'autre part, des observations de différentes activités dans tous les programmes pour que les méthodes d'enseignement des enseignants puissent être mieux isolées.

Ensuite, si une recherche était conduite avec la même question de recherche, il faudrait qu'elle porte sur une plus longue portion de l'année scolaire. La première passation des tests pourrait se faire en début d'année scolaire et la deuxième au mois de mai.

Il faudrait aussi que cette recherche s'appuie sur un plus grand nombre d'enfants pour que des statistiques d'envergure puissent être faites. De plus, il faudrait que ces enfants soient au même niveau scolaire et qu'ils aient le même âge pour que les résultats soient plus fiables.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE DISTRIBUÉ AUX PARENTS

Nom de l'enfant : _____ Prénom : _____

Niveau scolaire : _____

Nom et prénom de l'enseignant(e) : _____

Nom de l'école : _____

Nom du père : _____ Prénom : _____

Langue maternelle du père : _____

Nom de la mère : _____ Prénom : _____

Langue maternelle de la mère : _____

Pays de naissance de l'enfant : _____

Nombre d'années passées au Québec : _____

Dans quelle langue le père parle-t-il à l'enfant ? _____

Dans quelle langue l'enfant parle-t-il à son père ? _____

Dans quelle langue la mère parle-t-il à l'enfant ? _____

Dans quelle langue l'enfant parle-t-il à sa mère ? _____

Langue(s) parlée(s) avec les frères et sœurs : _____

Langue(s) parlée(s) avec les grands-parents : _____

Langue(s) parlée(s) avec les amis en-dehors de l'école : _____

Dans quelle langue votre enfant a-t-il commencé à parler ? _____

À quel âge votre enfant a-t-il commencé à parler ? _____

A-t-il eu des difficultés particulières (prononciation, ouïe, etc.) ?

Est-il allé à la garderie ? oui non Si oui, dans quelle langue ? _____

 Quelle(s) langue(s) les autres enfants de la garderie parlaient-ils ? _____

Si non, Avec qui votre enfant restait-il ? _____

 Quelle(s) langue(s) parlait-il pendant la journée ? _____

Avant son école actuelle, votre enfant a-t-il été scolarisé ? oui non

Si oui, combien d'années ? _____

Si oui, dans quelle langue ? _____

Avant son école actuelle, votre enfant a-t-il suivi des cours de français ? oui non

Si oui, combien d'heures ? _____

Votre enfant regarde-t-il la télévision ? oui non

Si oui, dans quelle langue ? _____

Combien d'heures par semaine ? _____

Votre enfant joue-t-il à des jeux vidéos ? oui non

Si oui, dans quelle langue ? _____

Combien d'heures par semaine ? _____

Votre enfant joue-t-il à l'ordinateur ? oui non

Si oui, dans quelle langue ? _____

Combien d'heures par semaine ? _____

Sur une échelle de 1 à 10, comment noteriez-vous le niveau du français de la famille ?

Le père : _____ La mère : _____

Les frères et sœurs : _____

Sur une échelle de 1 à 10, comment classeriez-vous le français du point de vue de son utilité

au Québec ? _____

au Canada ? _____

internationalement ? _____

APPENDICE B

ÉCHELLE DE VOCABULAIRE EN IMAGES

DE PEABODY

FORME A

FEUILLE DE RÉPONSE

Page 2

Prénom : _____

Administration des items d'entraînement

POUR LA PLUPART DES SUJETS DE 8 ANS ET MOINS :

Utiliser les planches A, B et C. Ne faire passer que le nombre de séries nécessaire à l'obtention de trois bonnes réponses consécutives.

Planche	Série W	Série X	Série Y	Série Z
A	poupée (4)	fourchette (1)	table (2)	automobile (3)
B	homme (2)	peigne (3)	chaussette (4)	bouche (1)
C	se balancer (3)	boire (4)	marcher (1)	grimper (2)
D	roue (4)	fermeture	câble (1)	râteau (3)
		éclair (2)		
E	géant (1)	marlée (3)	sorcière (4)	royal (2)

Pour plus de détails, voir le manuel.

POUR LA PLUPART DES SUJETS DE 8 ANS ET PLUS :

Utiliser les planches D et E. Ne faire passer que le nombre de séries nécessaire à l'obtention de trois bonnes réponses consécutives.

POINTS DE DÉPART

Le point de départ pour les sujets d'habileté moyenne apparaît dans la colonne Âge. Les numéros encadrés sont placés près de l'item de

départ pour tous les sujets dans un intervalle d'âge de 6 ou 12 mois. Par exemple, le point de départ pour les sujets allant de 2-6 ans à 3-5 ans est l'item 1; l'item 15 est le point de départ pour les sujets de 3-6 à 3-11 ans; et l'item 120, pour les sujets de 16-0 ans et plus. Pour les points de départ pour les sujets faibles ou excellents, voir la partie 2 du Manuel.

RÈGLES DE LA BASE ET DU PLAFOND


BASE : Plus haute série de 8 bonnes réponses consécutives.

PLAFOND : Plus basse série de 8 réponses consécutives contenant 6 échecs.

Pour plus de détails, voir le manuel.

NOTATION DES RÉPONSES ET DES ÉCHECS

On notera la réponse donnée par le sujet (1, 2, 3 ou 4) à chacun des items administrés. Pour chaque échec tracer une diagonale à travers la figure qui suit la réponse du sujet tel qu'indiqué ci-dessous :

1 bateau (2) 4 

La série de 8 figures de la colonne Échec est répétée afin de faciliter le repérage de la base et du plafond, et ainsi réduire les fautes de notation.

ITEMS DE L'ÉCHELLE, RÉPONSES, CODE DE NOTATION ET ÉCHECS

Âge	Planche	Mot	Code	Réponse	Échec	Âge	Planche	Mot	Code	Réponse	Échec	Âge	Planche	Mot	Code	Réponse	Échec
2 1/2	3	1 bateau (2)			○	61 hameçon (3)					♥	121 charogne (1)					□
		2 autobus (4)			□	62 récompenser .. (3)					☆	122 boulon (3)					△
		3 main (1)			△	63 fatigué (1)					◇	123 exténuée (2)					∩
		4 tracteur (2)			∩	64 cérémonie (4)					○	124 félin (2)					♥
		5 lit (3)			♥	65 mécanicien (2)					□	125 confiance (3)					☆
		6 accident (2)			☆	66 fragile (3)					△	126 losange (3)					◇
		7 tambour (3)			◇	67 tronc (2)					∩	127 arche (4)					○
		8 vache (1)			○	68 anneau (4)					♥	128 constellation (4)					□
		9 serpent (4)			□	69 vase (3)					☆	129 seringue (2)					△
		10 lampe (4)			△	70 tir à l'arc (2)					◇	130 indigent (2)					∩
		11 genou (2)			∩	71 ustensile (2)					○	131 perpendiculaire (3)					♥
		12 plume (1)			♥	72 casserole (3)					□	132 assaillir (1)					☆
		13 pingouin (1)			☆	73 pédale (1)					△	133 arrogant (2)					◇
		14 clôture (1)			◇	74 colère (3)					∩	134 péninsule (4)					○
3 1/2		15 parachute (3)			○	75 tranquillité (3)					♥	135 spatule (3)					□
		16 flèche (2)			□	76 cylindrique (1)					☆	136 filtration (1)					△
		17 carré (4)			△	77 infirme (1)					◇	137 consommer (4)					∩
		18 filet (2)			∩	78 globe (3)					○	138 aride (4)					♥
		19 outil (4)			♥	79 expliquer (4)					□	139 défense (1)					☆

4	20 légume (4) — ★
	21 coude (3) — ◇
	22 bandage (4) — ○
	23 déchirer (4) — □
	24 forêt (3) — △
4 1/2	25 mesurer (2) — ∩
	26 enveloppe (2) — ♥
	27 hélicoptère (1) — ☆
	28 pneu (3) — ✕
	29 vide (3) — ○
5	30 nid (1) — □
	31 cage (1) — △
	32 griffe (4) — ∩
	33 s'étirer (1) — ♥
	34 attacher (2) — ☆
5 1/2	35 flatter (1) — ◇
	36 coller (4) — ○
	37 coudre (2) — □
	38 gonflé (3) — △
	39 épaule (3) — ∩
	40 cadre (1) — ♥
	41 décoré (3) — ☆
	42 tige (3) — ◇
	43 tambourin (1) — ○
	44 repasseuse (1) — □
6	45 robinet (2) — △
	46 voile (1) — ∩
	47 narine (1) — ♥
	48 signal (3) — ☆
	49 surpris (4) — ◇
	50 groupe (3) — ○
	51 remplir (1) — □
	52 peler (3) — △
	53 dispute (1) — ∩
	54 plonger (2) — ♥
7	55 livrer (1) — ☆
	56 démolir (4) — ◇
	57 pot (3) — ○
	58 écorce (2) — □
	59 dégoutter (2) — △
	60 balcon (1) — ∩

	80 disséquer (3) — △
	81 humain (2) — ∩
	82 île (1) — ♥
	83 moulinet (1) — ☆
	84 transparent (3) — ◇
10	85 communication (4) — ○
	86 piéton (2) — □
	87 enflammé (1) — △
	88 crampon (2) — ∩
	89 classer (3) — ♥
	90 véhicule (4) — ☆
	91 pyramide (4) — ◇
	92 isolement (1) — ○
	93 délabré (4) — □
	94 médaillon (1) — △
11	95 sommeiller (3) — ∩
	96 ajustable (2) — ♥
	97 dromadaire (2) — ☆
	98 extérieur (1) — ◇
	99 reptile (2) — ○
12	100 trajectoire (1) — □
	101 crâne (4) — △
	102 vigne (4) — ∩
	103 coopération (3) — ♥
	104 penderie (1) — ☆
13	105 charpentier (2) — ◇
	106 nautique (3) — ○
	107 déception (4) — □
	108 cascade (4) — △
	109 pelucheux (1) — ∩
14	110 quatuor (4) — ♥
	111 vitrifié (1) — ☆
	112 avachi (2) — ◇
	113 parallélogramme (1) — ○
	114 cachet (2) — □
15	115 sphérique (2) — △
	116 rembourrage (1) — ∩
	117 beetle (2) — ♥
	118 incertitude (2) — ☆
	119 serres (3) — ◇
16+	120 ascension (3) — ○

	140 côte (3) — ◇
	141 abrasif (1) — ○
	142 urne (3) — □
	143 solennel (3) — △
	144 contempler (2) — ∩
	145 brindille (2) — ♥
	146 inclément (4) — ☆
	147 calice (2) — ◇
	148 émacié (2) — ○
	149 spectre (4) — □
	150 cornée (2) — △
	151 entravé (1) — ∩
	152 enjoliver (2) — ♥
	153 jubilante (2) — ☆
	154 mercantile (1) — ◇
	155 incandescent (4) — ○
	156 obélisque (1) — □
	157 palan (1) — △
	158 agrume (3) — ∩
	159 restreindre (1) — ♥
	160 divergence (4) — ☆
	161 convexe (1) — ◇
	162 déambulation (2) — ○
	163 larcin (4) — □
	164 émission (3) — △
	165 tangente (1) — ∩
	166 entomologiste (3) — ♥
	167 homoncule (4) — ☆
	168 dénuement (3) — ◇
	169 repoussé (4) — ○
	170 anthropoïde (3) — □

CALCUL DU SCORE BRUT

Numéro de l'item plafond

Moins les échecs

Score brut

(On compte les échecs entre la base supérieure et le plafond inférieur.)

FORME B

Page 2

FEUILLE DE RÉPONSE

Prénom : _____

Administration des items d'entraînement

POUR LA PLUPART DES SUJETS DE 8 ANS ET MOINS :

Utiliser les planche A, B et C. Ne faire passer que le nombre de séries nécessaire à l'obtention de trois bonnes réponses consécutives.

Planche	Série W	Série X	Série Y	Série Z
A	lit (1)	bébé (2)	cuiller (4)	chien (3)
B	chaise (4)	banane (3)	couteau (1)	chaton (2)
C	dormir (2)	manger (1)	se traîner (3)	pleurer (4)
D	navire (2)	avion (4)	canoë (3)	camion (1)
E	éponger (1)	conduire (2)	scler (4)	tondre (3)

Pour plus de détails, voir le manuel.

POUR LA PLUPART DES SUJETS DE 8 ANS ET PLUS :

Utiliser les planches D et E. Ne faire passer que le nombre de séries nécessaire à l'obtention de trois bonnes réponses consécutives.

POINTS DE DÉPART

Le point de départ pour les sujets d'habileté moyenne apparaît dans la colonne Âge. Les numéros encadrés sont placés près de l'item de

départ pour tous les sujets dans un intervalle d'âge de 6 ou 12 mois. Par exemple, le point de départ pour les sujets allant de 2-6 ans à 3-5 ans est l'item 1; l'item 15 est le point de départ pour les sujets de 3-6 à 3-11 ans; et l'item 120, pour les sujets de 16-0 ans et plus. Pour les points de départ pour les sujets faibles ou excellents, voir la partie 2 du Manuel.

RÈGLES DE LA BASE ET DU PLAFOND

BASE : Plus haute série de 8 bonnes réponses consécutives.

PLAFOND : Plus basse série de 8 réponses consécutives contenant 6 échecs.

Pour plus de détails, voir le manuel.

NOTATION DES RÉPONSES ET DES ÉCHECS

On notera la réponse donnée par le sujet (1, 2, 3 ou 4) à chacun des items administrés. Pour chaque échec tracer une diagonale à travers la figure qui suit la réponse du sujet tel qu'indiqué ci-dessous :

10 bouteille (1) 3

La série de 8 figures de la colonne Échec est répétée afin de faciliter le repérage de la base et du plafond, et ainsi réduire les fautes de notation.

ITEMS DE L'ÉCHELLE, RÉPONSES, CODE DE NOTATION ET ÉCHECS

Âge	Planche	Mot	Code	Réponse	Échec	Âge	Planche	Mot	Code	Réponse	Échec	Âge	Planche	Mot	Code	Réponse	Échec
2 1/2	3	1 balai	(2)	○		61	paire	(3)	○	♥		121	marécage	(3)	○	□	
		2 automobile	(2)	□		62	brevage	(1)	○	★		122	encombré	(3)	○	△	
		3 balle	(4)	△		63	mâchoire	(4)	○	◇		123	arctique	(2)	○	∩	
		4 abeille	(3)	∩		64	laineux	(4)	○	○		124	accablée	(3)	○	♥	
		5 chandelle	(2)	♥		65	libéré	(1)	○	□		125	escorter	(4)	○	★	
		6 argent	(3)	★		66	dé	(1)	○	△		126	doléances	(4)	○	◇	
		7 plein	(3)	◇		67	ronger	(3)	○	∩		127	ébénisterie	(2)	○	○	
		8 cassé	(1)	○		68	secrétaire	(4)	○	♥		128	incisive	(1)	○	□	
		9 cou	(3)	□		69	compétition	(3)	○	★		129	volaille	(3)	○	△	
3 1/2		10 bouteille	(1)	△		70	saluer	(3)	○	◇		130	maçon	(4)	○	∩	
		11 plante	(1)	∩		71	fleuve	(2)	○	○		131	prodige	(1)	○	♥	
		12 bureau	(3)	♥		72	uniforme	(4)	○	□		132	portail	(1)	○	★	
		13 baleine	(2)	★		73	édifice	(4)	○	△		133	scruter	(2)	○	◇	
		14 échelle	(2)	◇		74	descendant	(1)	○	∩		134	chômeur	(1)	○	○	

- 4 15 branche (4) — ☐
 16 kangourou (2) — ☐
 17 ambulance (1) —
 18 comptoir (1) — Ω
 19 cerf-volant (3) —
 4 1/2 20 cercle (4) —
 21 barrière (2) —
 22 tirer (1) — ☐
 23 attraper (4) — ☐
 24 chaudière (1) —
 5 25 verser (4) — Ω
 26 cueillir (4) —
 27 cadenas (3) —
 28 dentiste (3) —
 29 trace (1) — ☐
 5 1/2 30 culbuter (2) — ☐
 31 partager (3) —
 32 arbuste (1) — Ω
 33 liquide (4) —
 34 chenille (3) —
 35 lecture (4) —
 36 courrier (4) — ☐
 37 coiffer (2) — ☐
 38 aigle (2) —
 39 ruide (4) — Ω
 6 40 ruche (4) —
 41 applaudir (2) —
 42 bijouterie (1) —
 43 céréales (4) — ☐
 44 flotter (1) — ☐
 45 médecin (4) —
 46 jumelles (3) — Ω
 47 embrasser (1) —
 48 selle (2) —
 49 meuble (3) —
 7 50 poignet (2) — ☐
 51 discussion (1) — ☐
 52 imprimer (4) —
 53 musicien (2) — Ω
 54 cheville (4) —
 55 construction (2) —
 56 salutation (2) —
 57 plafond (4) — ☐
 58 racine (2) — ☐
 59 diriger (2) —
 8 60 illumination (4) — Ω

- 75 demeure (1) —
 76 artiste (3) —
 77 portatif (2) —
 78 grogner (1) — ☐
 79 temps (3) — ☐
 80 cultivateur (4) —
 81 pièce (2) — Ω
 82 agriculture (4) —
 83 composer (4) —
 84 rive (2) —
 10 85 solaire (2) — ☐
 86 savant (4) — ☐
 87 plâtrer (3) —
 88 angle (2) — Ω
 89 cubique (4) —
 90 taquin (1) —
 91 survoler (3) —
 92 alpiniste (1) — ☐
 93 nutritif (3) — ☐
 94 oratoire (1) —
 11 95 furieux (1) — Ω
 96 falaise (3) —
 97 porcelaine (2) —
 98 boussole (2) —
 99 phare (4) — ☐
 12 100 étonné (3) — ☐
 101 morse (2) —
 102 triplés (4) — Ω
 103 espiègle (4) —
 104 échangeur (3) —
 13 105 marais (1) —
 106 nuque (2) — ☐
 107 tropical (2) — ☐
 108 parallèle (4) —
 109 évaluer (3) — Ω
 14 110 panache (4) —
 111 mendiant (3) —
 112 fragment (3) —
 113 judiciaire (2) — ☐
 114 entonnoir (3) — ☐
 15 115 bordereau (3) —
 116 prétentieux (4) — Ω
 117 chevalet (3) —
 118 moissonner (1) —
 119 canin (3) —
 16+ 120 précipitation (2) — ☐

- 135 assister (1) — ☐
 136 archéologue (4) —
 137 épuisement (4) —
 138 compas (3) —
 139 pédagogue (1) —
 140 lubrifié (1) —
 141 amphibie (4) — ☐
 142 équestre (2) — ☐
 143 bovin (2) —
 144 brasier (3) — Ω
 145 étamine (3) —
 146 concave (4) —
 147 garçon (3) —
 148 coin (3) — ☐
 149 cosse (4) — ☐
 150 copieux (2) —
 151 submerger (4) — Ω
 152 assortir (1) —
 153 convergence (2) —
 154 apparition (2) —
 155 dôme (3) — ☐
 156 imbiber (4) — ☐
 157 empaler (1) —
 158 radier (3) — Ω
 159 balustrade (1) —
 160 clalron (2) —
 161 encastrement (4) —
 162 aïeule (3) — ☐
 163 réceptacle (1) — ☐
 164 passementerie (1) —
 165 ébahissement (3) — Ω
 166 ellipse (4) —
 167 ingénieux (2) —
 168 enticher (3) —
 169 arable (3) — ☐
 170 décidu (4) — ☐

CALCUL DU SCORE BRUT

Numéro de l'item plafond _____

Moins les échecs _____

Score brut _____

(On compte les échecs entre la base supérieure et le plafond inférieur.)

APPENDICE C

WESCHLER PRESCHOOL AND PRIMARY SCALE OF INTELLIGENCE

(version française, section vocabulaire)

Question aidante : Qu'est-ce que tu veux dire ? ----- Dis-m'en plus ! ----- Oui ou Vas-y
-----Donne-moi plus de détails

Partie 1 : Images

1. Qu'est-ce que c'est ? (image dans livret de stimuli)	C'est un chat ----- 1 point
2. Qu'est-ce que c'est ? (image dans livret de stimuli)	C'est un arbre ----- 1 point
3. Qu'est-ce que c'est ? (image dans livret de stimuli)	C'est une clé ----- 1 point

Partie 2 : Maintenant, je vais te demander ce que veulent dire les mots suivants ?

4. Qu'est-ce qu'un couteau ?	2 points	- Quelque chose pour couper - De l'argenterie, ça coupe - Une arme - Pour poignarder
	1 point	- Tu manges avec ça (Q) - C'est aiguisé - C'est en acier - C'est un sabre - Ça a un manche et une lame - Tu étends du beurre d'arachide avec
	0 point	- J'en ai un - Je joue avec

5. Qu'est-ce qu'un soulier ?	2 points	- Tu le portes dans tes pieds - Tu marches avec ça
	1 point	- Tu les portes pour aller à l'école - Mets-les - N'importe quel geste vous convaincant que l'enfant sait ce qu'est un soulier - Ça a des lacets - C'est collé sur tes bas - Pour tes pieds (Q)
	0 point	- Tu en as - C'est noir

6. Qu'est-ce qu'une bicyclette ?	2 points	2 des réponses suivantes
	1 point	1 des réponses suivantes - Démontre l'action de pédaler (Q) - A des roues (des pédales, siège) - Tu roules avec - Tu roules pour avoir du plaisir, pour faire de l'exercice
	0 point	- Mon père va m'en procurer une - Pour jouer avec - Ça conduit - Tu tombes avec
7. Qu'est-ce qu'un chapeau ?	2 points	- Tu le portes sur la tête - Une casquette
	1 point	- Tu le portes - Tu le mets et tu l'enlèves - C'est rond et ça a un dessus
	0 point	- C'est noir - Un chapeau noir
8. Qu'est-ce qu'un parapluie ?	2 points	- On l'utilise pour se protéger de la pluie - Tu le places sur la tête quand il pleut
	1 point	- Tu l'apportes quand il pleut - Quelque chose pour la pluie (Q) - Tu le places au-dessus de la tête (Q) - Pour ne pas se faire mouiller (Q)
	0 point	- Une grosse affaire ronde que tu plies - Tu le transportes - Ma mère en a un à la maison
9. Qu'est-ce qu'une lettre ?	2 points	- Quelque chose que tu écris et portes - Parler à quelqu'un sur papier - C'est comme une note - C'est pour poster - Quelque chose pour faire des mots - Une partie de l'alphabet - Tu la mets dans la boîte aux lettres - Quelque chose sur quoi tu mets un timbre, que le facteur apporte
	1 point	- Quelque chose que tu envoies aux gens - Les gens envoient des paquets (message, signaux) - N'importe quelle lettre de l'alphabet, telle que a, etc. - Quelque chose d'écrit sur un papier - Tu le lis - Maman en avait dans la boîte à lettres - De quelqu'un qui t'a écrit
	0 point	- Un morceau de papier - Tu mets ton nom dessus

10. Qu'est-ce qu'une branche ?	2 points	<ul style="list-style-type: none"> - Quelque chose qui pousse sur l'arbre - Quelque chose qui tient les feuilles - Les bras de l'arbre - Les oiseaux, écureuils vont dessus - Ça tient les fruits
	1 point	<ul style="list-style-type: none"> - Une branche de céleri (Q) - C'est brun, c'est un bois - C'est pour grimper dessus - C'est pour monter dans l'arbre - On fait des flèches avec, se faire une canne
	0 point	<ul style="list-style-type: none"> - Ça fait de l'ombre - C'est dur - C'est brun (Q)

11. Que veut dire briller ?	2 points	<ul style="list-style-type: none"> - Ça veut dire reluire - Ça éclaire, c'est chaud, éblouissant - Ça éclaire dans le noir comme une lumière la nuit - Comme une étoile la nuit (la lune, le soleil) - Ça donne de la lumière, c'est luisant
	1 point	<ul style="list-style-type: none"> - C'est doré - C'est de l'or (diamant, etc.) - Comme des bijoux - Ça brille dans la nuit (Q)
	0 point	<ul style="list-style-type: none"> - Griller - Crier - Prier

12. Qu'est-ce qu'un château ?	2 points	<ul style="list-style-type: none"> - L'endroit où les rois demeurent - Grosse maison, avec pont, un palais, fort - Une maison avec des tours - On reste dedans, c'est vraiment gros
	1 point	<ul style="list-style-type: none"> - Un grand édifice - Quelqu'un (géant, sorcière, monstre) reste dedans - Une tour, pour des rois (Q) - Tu le construis dans le sable
	0 point	<ul style="list-style-type: none"> - Édifice, roi, pour jouer

13. Que veut dire claquer ?	2 points	<ul style="list-style-type: none"> - Claquer ses doigts ensemble - Claquer des doigts - Donner une tape à quelqu'un - Ça fait du bruit - Claquer la porte
	1 point	<ul style="list-style-type: none"> - Un piège à souris, ça claque - Ce que tu fais des doigts (pas démo)
	0 point	<ul style="list-style-type: none"> - Avec une allumette (craquer)

14. Que veut dire balançoire ?	2 points	<ul style="list-style-type: none"> - Tu t'assois dessus puis tu donnes des élan - Tu pousses et tu vas haut - Ça monte et ça descend - Ça berce - Dans une chaise berçante
	1 point	<ul style="list-style-type: none"> - Toute démonstration du mouvement avant-arrière - S'asseoir sur quelque chose (Q) - C'est aller haut sur quelque chose
	0 point	<ul style="list-style-type: none"> - Tu pousses le monde - Pour que les enfants se balancent - Quelque chose qui balance - C'est dans un parc (Q)

15. Qu'est-ce qu'un congé ?	2 points	<ul style="list-style-type: none"> - Tu t'assois dessus puis tu donnes des élan - Tu pousses et tu vas haut - Ça monte et ça descend - Ça berce - Dans une chaise berçante
	1 point	<ul style="list-style-type: none"> - Toute démonstration du mouvement avant-arrière - S'asseoir sur quelque chose (Q) - C'est aller haut sur quelque chose
	0 point	<ul style="list-style-type: none"> - Tu pousses le monde - Pour que les enfants se balancent - Quelque chose qui balance - C'est dans un parc (Q)

16. Qu'est-ce qu'un héros ?	2 points	<ul style="list-style-type: none"> - À la guerre, ils se battent, reçoivent médailles - Une fille ou un garçon dans une histoire qui sauve quelqu'un, le personnage principal - Un champion grand et fort - Quelqu'un qui sauve des vies
	1 point	<ul style="list-style-type: none"> - Quelqu'un qui rend un grand service à son pays - Quelqu'un d'extraordinaire - Qui fait de bonnes choses - Le gagnant d'un jeu ou d'une guerre - Un homme qui fait ce qu'un autre ne peut pas faire - Comme les vedettes de télévision, radio, cinéma
	0 point	<ul style="list-style-type: none"> - Quand tu gagnes une bataille - Quelqu'un qui prend des chances - C'est un soldat - Quelqu'un de très fort

17. Qu'est-ce qu'un spectateur ?	2 points	- Quelqu'un qui regarde ou écoute quelque chose
	1 point	<ul style="list-style-type: none"> - Les spectateurs regardent la joute - Les gens qui viennent à un spectacle de marionnettes - Les gens t'applaudissent et crient « wow »
	0 point	<ul style="list-style-type: none"> - Quand tu t'assois tranquille et écoutes (Q) - Un gros paquet de monde

18. Qu'est-ce qu'une guêpe ?	2 points	<ul style="list-style-type: none"> - Un insecte qui pique - (...) qui ressemble à une abeille - (...) avec des ailes - (...) jaune et noir
	1 point	<ul style="list-style-type: none"> - Une bibite (Q) - Ça a des ailes (Q) - Ça pique (Q) - Ça fait des nids (Q)
	0 point	<ul style="list-style-type: none"> - Ça fait du miel - Ça vit dans une ruche

19. Qu'est-ce que double veut dire ?	2 points	<ul style="list-style-type: none"> - Ça fait deux fois l'argent - Deux fois, des jumeaux, tu en as deux - Deux choses sur un cornet - Un coup qui te mènera au deuxième but
	1 point	<ul style="list-style-type: none"> - Ils sont pareils - Frapper un coup double
	0 point	<ul style="list-style-type: none"> - Dépasser (Q)

20. Que veut dire poli?	2 points	<ul style="list-style-type: none"> - Tu as de bonnes manières - Tu n'es pas grossier - Accepte toute définition référant au verbe polir
	1 point	<ul style="list-style-type: none"> - Tu dis merci (svp) - Quelqu'un qui ne dit pas de mots méchants - Partager la nourriture - Tu n'interromps pas - Tu restes tranquille quand quelqu'un te parle
	0 point	<ul style="list-style-type: none"> - C'est comme si tu étais bon - C'est quand tu es gentil - Être fin - Tu ne te bats pas

21. Que veut dire courage ?	2 points	<ul style="list-style-type: none"> - C'est de la bravoure - Quand tu fais quelque chose même si tu as peur - Quand tu ne montres pas que tu as peur - Tu affrontes le danger
	1 point	<ul style="list-style-type: none"> - Quand tu as le courage de te défendre - Quand tu n'es pas gêné et que tu demandes quelque chose que tu veux - Quand tu vas vers le lion
	0 point	<ul style="list-style-type: none"> - Encourager - Les hommes maigres ont besoin de courage - Les hommes donnent au lion du courage

22. Qu'est-ce que gager veut dire ?	2 points	<ul style="list-style-type: none"> - Parier - Essayer de gagner par chance - Essayer quelque chose sans savoir que tu vas gagner - Quand tu joues à pile ou face, ou gages sur quelque chose - Prendre une chance
	1 point	<ul style="list-style-type: none"> - Jouer aux dés - Gagner de l'argent (Q) - Essayer de gagner quelque chose
	0 point	<ul style="list-style-type: none"> - Tricher aux cartes - Tu perds un paquet d'argent ou tu roules quelqu'un - Aller dans une place malhonnête pour gagner de l'argent - Tu vas gagner (Q)

23. Qu'est-ce qu'un microscope ?	2 points	<ul style="list-style-type: none"> - Une chose qui te permet de regarder les germes - Tu l'utilises pour voir les insectes, ça les rend mille fois plus gros
	1 point	<ul style="list-style-type: none"> - Ça fait paraître les petites choses plus grosses - Quelque chose qui te permet de regarder des petites affaires - Quelque chose qui grossit (Q) - Un instrument qui te permet de voir des choses
	0 point	<ul style="list-style-type: none"> - Tu regardes dedans et tu vois des grosses affaires - Quelque chose qui rapproche les choses quand tu regardes dedans - Quelque chose pour regarder à travers - Tu peux voir des choses très loin avec ça - C'est pour regarder les étoiles

24. Que veut dire ancien ?	2 points	<ul style="list-style-type: none"> - Très très vieux - Quelqu'un qui a vécu il y a longtemps
	1 point	<ul style="list-style-type: none"> - Une vieille personne - Les gens qui vivaient en Égypte (Q)
	0 point	<ul style="list-style-type: none"> - Grand-maman - La bible

25. Que veut dire insupportable ?	2 points	<ul style="list-style-type: none"> - Difficile à endurer - Une peste - Quelqu'un qui te tombe sur les nerfs - Un poids sur les épaules - Quelqu'un de désagréable, malcommode
	1 point	<ul style="list-style-type: none"> - Tu es achallant, fatiguant, énervant - Ta mère ne t'endure plus - Quelqu'un qui apporte le trouble
	0 point	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas aider sa mère - Quelqu'un qui est « bébé » - Quelque chose qui ne se porte pas

APPENDICE D

TEST-MAISON

Partie 1 : Images

Qu'est-ce que c'est ?	Un œuf	1 point
Qu'est-ce que c'est ?	Un bonhomme de neige	1 point
Qu'est-ce que c'est ?	Un lapin	1 point

Partie 2 : Phrase

Peux-tu me faire une phrase avec :

1. Soleil
2. Printemps
3. Pâques
4. Neige
5. Pupitre
6. Crayon
7. Bourgeon
8. Foulard
9. Consigne
10. Écouter

APPENDICE E
QUESTIONNAIRE DISTRIBUÉ AUX ENSEIGNANTES
PARTIE 1 : QUESTIONS SUR L'ENSEIGNANT

Questionnaire pour l'enseignant

Nom : _____ Prénom : _____

Niveau enseigné : _____

Études complétées : Baccalauréat Programme : _____

 Certificat Programme : _____

 Maîtrise Programme : _____

 Spécialisation Programme : _____

 Autre : _____

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement : _____

Dans quels programmes : _____

Nombre d'enfants dans votre classe présentement : _____

Nombre d'enfants allophones : _____

Niveau débutant : ____ Niveau intermédiaire : ____ Niveau avancé : ____

Enseigniez-vous quand il y avait encore des classes d'accueil en maternelle ?

oui non

Avez-vous changé votre style d'enseignement depuis qu'il n'y a plus de classes d'accueil ?

oui non

Si oui, quelles sont les différences principales ?

Comment les enfants sont-ils placés dans la classe ?

en cercle

individuellement

en rangées

en groupe

autre :

Les enfants font-ils des projets ensemble ?

oui

non

Si oui, comment les groupes sont-ils déterminés ?

Combien de fois par semaine faites-vous des activités centrées sur le vocabulaire ?

Quel genre d'activités ?

Comment expliquez-vous les nouveaux mots ?

Les enfants expliquent-ils de nouveaux mots aux autres ?

oui non

Faites-vous travailler les enfants avec des dictionnaires ?

oui non

Si oui, lesquels ? _____

Faites-vous des tests de vocabulaire ?

oui non

Si oui, à quelle fréquence ? _____

Si oui, quel genre de test ? _____

Laissez-vous les enfants utiliser leur langue maternelle ?

En classe : oui non

Dans la cour de récréation : oui non

Dans d'autres situations : oui non

APPENDICE F
QUESTIONNAIRE DISTRIBUÉ AUX ENSEIGNANTES
PARTIE 2 : QUESTIONS SUR LES ENFANTS

Nom de l'enfant : _____

Date de naissance : _____

Nationalité : _____

Date d'arrivée au Québec : _____

Combien d'heures de francisation a-t-il par semaine ? _____

Selon vous, quels en sont les effets ?

Sur le vocabulaire : _____

Sur la grammaire : _____

Sur la socialisation : _____

Sur une échelle de 1 à 10, comment auriez-vous noté son français au début de l'année ?

Vocabulaire : _____

Grammaire : _____

Sur une échelle de 1 à 10, comment auriez-vous noté son français aujourd'hui ?

Vocabulaire : _____

Grammaire : _____

Comment décririez-vous son comportement scolaire ?

Comment décririez-vous ses relations avec les autres enfants de la classe ?

Manifeste-t-il son incompréhension quand il ne connaît pas un mot ?

oui non

Comment réagit-il aux exercices axés sur le vocabulaire ?

Est-il sensible à ses propres progrès en français ?

oui non

APPENDICE G

GRILLE D'OBSERVATION DU LOCAL

Élément observé		Réponse pour la classe observée
Quelle est la disposition des pupitres ?	En groupe de 4 Individuellement En rangées de 2 En cercle	
Y a-t-il un coin jeu ? Où ?	Plusieurs à divers endroits Un au fond de la classe	
Y a-t-il un coin lecture ?		
Où sont affichées les productions des enfants ?	Sur les murs Au plafond Sur la porte	
Les livres sont-ils accessibles ?	Tous accessibles Certains accessibles	
Quel est le support visuel ?	Lettres, chiffres Pictos (consignes, tâches) Sons, mots Phrases (consignes)	

APPENDICE H

GRILLE D'OBSERVATION DES INTERACTIONS

Élément observé		Réponse pour la classe observée
Liste des activités observées		
Comment se fait la présentation des activités ?	Par des consignes au Début Par un exemple Par des consignes continues	
Quelle est la fréquence des consignes ?	Consignes fréquentes (+ de 10 / heure) Consignes occasionnelles (0 à 10 / heure) Aucune consigne	
L'enseignant vérifie-t-il la compréhension des consignes ?	Toujours Parfois Jamais	
Quel type de question l'enseignant pose-t-il ?	Questions ouvertes Questions fermées	
À qui l'enseignant pose-t-il des questions ?	À la classe À plusieurs enfants À un enfant	
Comment l'enseignant implique-t-il les enfants ?	Par des tâches préétablies Par des tâches liées à l'activité	
Nombre de rappels à l'ordre pendant cinq minutes		
Nombre d'enfants touchés par les rappels à l'ordre		
Nombre d'encouragements pendant cinq minutes		
Nombre d'enfants touchés par les encouragements		
Quelles sont les demandes des enfants à l'enseignant ?	Des demandes de répétition Des demandes d'explication Demande de précisions Aucune demande	
Comment les enfants répondent-ils à l'enseignant ?	Réponses spontanées d'un enfant Réponses spontanées de plusieurs enfants Aucune réponse spontanée	
Comment se fait la formation des groupes ?	Librement Par l'enseignant	
Comment sont composés les groupes ?	Allophones et francophones ensemble Allophones et francophones séparés	
Les enfants utilisent-ils leur langue maternelle ?	Occasionnellement Jamais	
Comment se gèrent les conflits ?	Entre les enfants Avec l'aide de l'enseignante	

APPENDICE I

GRILLE D'OBSERVATION DU VOCABULAIRE

Élément observé		Réponse pour la classe observée
Comment sont présentés les nouveaux mots ?	De façon ciblée De façon aléatoire Aucun nouveau mot	
Quelle est la fréquence d'explication de nouveaux mots ?	Continue Fréquente Rare Aucune	
Quel est le type d'explication ?	Par l'exemple Par le contexte Par un dessin Par les pairs	
L'enseignant vérifie-t-il la compréhension de l'explication ?	Systématiquement Aléatoirement Jamais	
Après de qui l'enseignant vérifie-t-il la compréhension du mot ?	Après d'un enfant Après de plusieurs enfants Après des allophones Après des francophones	
L'enseignant traduit-il certains mots en anglais ?	Souvent Parfois Jamais	
Quels sont les outils mis à la disposition des enfants ?	Dictionnaires Livres Cassettes	
L'enseignant utilise-t-il des termes métalinguistiques ?	Souvent Parfois Jamais	
Si oui, lesquels ?		
Quelle est l'importance accordée à la prononciation ?	Correction de la prononciation Demande de répétition Aucune	
Y a-t-il exploitation du nouveau mot ?	Systématiquement Parfois Jamais	
Si oui, comment ?		
L'enseignant autorise-t-il l'utilisation de la Langue maternelle ?	Souvent Parfois Jamais	

RÉFÉRENCES

Anderson, J. R. 1985. *Cognitive Psychology and its implications*. New York: Freeman et Co.

Anderson, R. C., et P. Freebody. 1983. « Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge ». In *Advances in reading/language research*, t. 2, sous la dir. de B. Huston, p. 285-303. Greenwich : JAI Press.

Arnberg, L. 1987. *Raising children bilingually: The pre-school years*. Clevedon : Multilingual Matters.

Aston, G. 1986. « Trouble-shooting in interaction with learners: The more the merrier? ». *Applied linguistics*, vol. 7, p.128-143.

Beck, I. L., M. G. McKeown et E. S. McCaslin. 1983. « Vocabulary Development : All Contexts Are Not Created Equal ». *The Elementary School Journal*, vol. 83, no 3, p. 177-182.

Beheydt, L. 1987. « The semantization of vocabulary in second language learning ». *System*, vol. 15, no 1, p. 55-67.

Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in development*. Cambridge : Cambridge University Press.

Bogaards, P. 2000. « Testing L2 Vocabulary Knowledge at a High Level: the Case of the *Euralex French Tests* ». *Applied Linguistics*, vol. 21, no 4, p. 490-516.

Boyd Zimmerman, C. 1997. « Historical trends in second language vocabulary instruction ». In *Second language vocabulary acquisition*, sous la dir. de J. Coady et T. Huckin, p. 5-19. Cambridge : Cambridge University Press.

Brett, A., L. Rothlein et M. Hurley. 1996. « Vocabulary Acquisition from Listening to Stories and Explanations of Target Words ». *The Elementary School Journal*, vol. 6, no 4, p. 415-422.

Brown, C. 1994. « Modes of understanding ». In *Language and understanding*, sous la dir. de G. Brown, K. Malmkjær, A. Pollitt et J. Williams, p. 10-20. Oxford : Oxford University Press.

Brown, C., S. L. Sager et C. LaPorte. 1999. « Incidental vocabulary acquisition from oral and written dialogue journals ». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 21, p. 259-283.

Carlisle, J. F., M. Beeman, L. H. Davis et G. Spharim. 1999. « Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual », *Applied Psycholinguistics*, vol. 20, no 3, p. 459-478.

Citoyenneté et immigration Canada, 2000. *Faits et chiffres 1999, Aperçu de l'immigration* : <http://www.cic.gc.ca/francais/pdf/pub/faits1999.pdf> (site consulté le 01/09/2005).

Citoyenneté et immigration Canada. 2004. *Faits et chiffres 2004, Aperçu de l'immigration* : <http://www.cic.gc.ca/francais/pub/faits2004/> (site consulté le 01/09/2005).

Clark, J. M., et A. Paivio. 1991. « Dual coding theory and education ». *Educational Psychology Review*, vol. 3, no 3, p. 149-212.

Clark, E. V. 1993. *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Clément, R., Z. Dörnyei et K. A. Noels. 1994. « Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom ». *Language Learning*, vol. 44, p. 417-448.

Clipperton, R. 1994. « Explicit Vocabulary Instruction in French Immersion ». *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 50, no 4, p. 736-749.

Coady, J. 1993. « Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: Putting it in context ». In *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, sous la dir. de T. Huckin, M. Haynes et J. Coady, p. 3-23. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Coady, J., et T. Huckin. 1997. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Commission scolaire de Montréal. 2000. *Modèles d'intégration des élèves nouvellement arrivés en vigueur dans 12 commissions scolaires francophones au Québec*, 28 mars, 7 pages : <http://www.csdm.qc.ca/cee/ceici/intro/modele.pdf>

Craig, F., et R. Lockhart. 1972. « Levels of processing : A framework for memory research ». *Journal of Verbal and Learning Behavior*, vol. 11, p. 671-684.

Cronbach, L. J. 1942. « An analysis of techniques for systematic vocabulary testing ». *Journal of Educational Research*, vol. 36, p. 206-217.

Crothers, E., et P. Supes. 1967. *Experiments in Second Language Learning*. New York : Academic Press.

Csapo-Sweet, R. M. 1997. « Sesame Street, English Vocabulary and Word Usage of Hungarian ESL Students », *The European Journal of Communication Research*, vol. 22, no 2, p. 175-190.

Cziko, G. A. 1978. « Differences in First- and Second-Language Reading: The Use of Syntactic, Semantic and Discourse Constraints ». *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 34, p. 473-489.

De Houwer, A. 1990. *The acquisition of two languages from birth*. Cambridge : Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. 2003. « Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications », *Language Learning*, vol. 53, no 1, p. 3-32.

Dunn L. M., et L.M. Dunn. 1993. *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Toronto : Psycan.

Duquette, L., et G. Painchaud. 1996. « A Comparison of Vocabulary Acquisition in Audio and Video Contexts ». *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 53, no 1, p. 143-171.

Eller, R., C. Pappas et E. Brown. 1988. « The lexical development of kindergartners: learning from written context ». *Journal of Reading Behavior*, XX, 1, p. 5-23.

Ellis, R., Y. Tanaka et A. Yamazaki. 1994. « Classroom Interaction, Comprehension, and the Acquisition of L2 Word Meanings ». *Language Learning*, vol. 44, no 3, p. 449-491.

Ellis, R., et X. He. 1999. « The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings ». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 21, p. 285-301.

Ellis, N. 2002. « Vocabulary acquisition : word structure, collocation, word-class and meaning ». In *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, sous la dir. de N. Schmitt et M. McCarthy, p. 122-139. Cambridge : Cambridge University Press.

Ervin, S., et C. Osgood. 1954. « Second Language Learning and Bilingualism ». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 49/Supplement, p. 134-146.

Eynseck, M. W. 1978. « Levels of processing : A critique ». *The British Journal of Psychology*, vol. 69, p. 157-169.

Favreau, M., et N. Segalowitz. 1982. « Second language reading in fluent bilinguals ». *Applied Psycholinguistics*, vol. 3, p. 329-341.

Fraser, C., U. Bellugi et R. Brown. 1963. « Control of grammar in imitation, comprehension and production ». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, vol. 2, p. 121-135.

Fries, C. 1945. *Teaching and learning English as a foreign language*. University of Michigan Press : Ann Harbor.

Gardner, R.C. 2001. « Integrative motivation and second language acquisition ». In *Motivation and second language learning*, sous la dir. de Z. Dörnyei et R. Schmidt, p. 1-20. Honolulu : University of Hawaii Press.

Gardner, R.C., A.-M. Masgoret, J. Tennant et L. Mihic. 2004. « Integrative Motivation: Changes During a Year-Long Intermediate-Level Language Course ». *Language Learning*, vol. 54, no 1, p. 1-34.

Gass, S., et S. Selinker. 2001. *Second language acquisition*. London : Lawrence Erlbaum Associates.

Gass, S. 1997. *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Genesee, F. 1989. « Early bilingual development: One language or two? ». *Journal of Child Language*, vol. 16, p. 161-179.

Germain, C. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International.

Goodz, N. S. 1989. « Parental language mixing in bilingual families ». *Infant mental Health Journal*, vol. 10, p. 25-44.

Gouvernement du Québec, 1977. *Charte de la langue française*. Office de la langue française : <http://www.olf.gouv.qc.ca/charte/charte/index.html> (site consulté le 01/09/05).

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. 1998. *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle 1998-2002*. Québec : Les Publications du Québec.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. 1999. « La situation linguistique dans le secteur de l'éducation en 1997-1998 ». *Bulletin statistique de l'éducation*. Québec : Les Publications du Québec.

Gouvernement du Québec, Ministère des Relations avec les citoyens et de l'immigration. 2000. « Portraits statistiques de la population immigrée, 1996 : Québec, régions métropolitaines de recensement, régions administratives ». *Études recherches et statistiques*, vol. 5 (septembre), Direction de la planification stratégique. Québec : Les Publications du Québec.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation. 2003. *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Les Publications du Québec.

Green, D.W. 1998. « Mental control of the bilingual lexico-semantic system ». *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 1, p. 67-81.

Grosjean, F. 1982. *Life with two languages*. Cambridge: Harvard University Press.

Haastrup, K. 1987. « Using thinking aloud and retrospection to uncover learners' lexical inferencing procedures ». In *Introspection in second language research*, sous la direction de C. Faerch et G. Kasper, p. 197-212. Clevedon : Multilingual matters.

Haastrup, K., et B. Henriksen, 1998. « Vocabulary Acquisition: From partial to precise comprehension ». In *Perspectives on lexical acquisition in a second language*, sous la dir. de K. Haastrup et A. Viberg, p. 97-114. Lund : Lund University Press.

Haggard, M. R. 1982. « The vocabulary self-collection strategy: An active approach to word learning ». *Journal of Reading*, p. 203-207.

Hamerly, H. 1989. *French Immersion. Myths and Reality*. Calgary : Detselig Enterprises Ltd.

Haynes, M., et I. Baker. 1993. « American and Chinese readers learning from lexical familiarization in English text ». In *Second language reading and Vocabulary learning*, sous la dir. de T. Huckin, M. Haynes M. et J. Coady, p. 130-152. Norwood : Ablex Publishing Corporation.

Henriksen, B. 1999. « Three dimensions of vocabulary development ». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 21, p. 303-317.

Huckin, T., et J. Coady. 1999. « Incidental vocabulary acquisition in a second language. A review ». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 21, p. 181-193

Hulstijn, J. H. 1993. « When do foreign-language readers look up the meaning of unfamiliar words ? The influence of task and learning variables ». *Modern Language Journal*, vol. 77, p. 139-147.

Hulsijn, J. H. 2001. « Intentional and incidental second language vocabulary learning : a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity ». In *Cognition and Second Language*

Instruction, sous la dir. de P. Robinson, p. 258-287. Cambridge : Cambridge University Press.

Hulstijn, J. H., et B. Laufer. 2001. « Some Empirical Evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Acquisition ». *Language Learning*, vol. 51, no 3, p. 539-558.

Institut de la statistique, 2004. *Tableaux statistiques*. Gouvernement du Québec :

http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/demographie/migrt_poplt_imigr/604.htm

(consulté le 01/09/05).

Joe, A. 1996. « Vocabulary Learning and Speaking Activities ». *Forum*, vol. 34, 1, p. 2-12.

Kellerman, E. 1983. « U-shaped behavior in advanced Dutch EFL learners ». In *Input in second language acquisition*, sous la dir. de S. Gass et C. Madden. Rowley : Newbury House.

Kelly, L. G. 1969. *Centuries of language teaching*. Rowley : Newbury House.

Kelly, P. 1990. « Guessing : No substitute for systematic learning of lexis ». *System*, vol. 18, no 2, p 199-207.

Koda, K. 1989. « Effects of L1 orthographic representation on L2 phonological coding strategies ». *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 18, p. 201-222.

Krashen, S. D. 1987. « L'acquisition du vocabulaire par la lecture ». In *Le français langue seconde*, sous la dir. de P. Calvé et A. Mollica, p. 232-247. Welland : Revue canadienne des langues vivantes.

Krashen, S. D. 1989. « We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading : Additional Evidence for the Input Hypothesis ». *The Modern Language Journal*, vol. 73, no 4, p. 439-464.

Latif, G. 1991. « La régionalisation de l'immigration et l'adaptation des services éducatifs offerts aux communautés culturelles ». *Actes du colloque national sur la régionalisation de l'immigration au Québec*, p. 164-185. Hull : Université du Québec à Hull.

Laufer, B. 1990. « %Sequence& and %Order& in the Development of L2 Lexis: Some Evidence from Lexical Confusions ». *Applied Linguistics*, vol. 11, no 3, p. 281-291.

Laufer, B. 1992. « How Much Lexis is Necessary for Reading Comprehension? ». In *Vocabulary and Applied Linguistics*, sous la dir. de H. Bejoint et P. Arnaud, p. 126-132. London : Macmillan.

Laufer, B. 1994. « Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles ». *Ailes*, vol. 3, p. 97-114.

Laufer, B., et T. S. Paribakht, 1998. « The relationship Between Passive and Active Vocabularies: Effects of Language Learning Context », *Language Learning*, vol. 48, no 3, p. 365-391.

Laufer, B. 1998. « The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? ». *Applied linguistics*, vol. 16, p. 307-322.

Laufer, B. 2002. « What's in a word that makes it hard or easy : some intralexical factors that affect the learning of words ». In *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, sous la dir. de N. Schmitt et M. McCarthy, p. 140-145. Cambridge : Cambridge University Press.

Li, X. 1998. « Effects of contextual cues on inferring and remembering meanings of new words ». *Applied Linguistics*, vol. 9, p. 402-413.

Litowitz, B. 1976. « Learning to make definitions ». *Journal of Child Language*, vol. 4, no 2, p. 289-304.

- Litowitz, B. 1981. « Hypothetical Speech: A developmental Perspective ». *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 10, no 3, p. 289-312.
- Loschky, L. 1994. « Comprehensible input and second language acquisition: what's the relationship? ». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 16, p. 303-323.
- Lyster, R. 1990. « The role of Analytic Language Teaching in French Immersion Programs ». *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 47, no 1, p. 159-176.
- MacIntyre, P. D., S. C. Baker, R. Clément, et L. A. Donovan. 2002. « Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students ». *Language learning*, vol. 52, p. 537-564.
- Mannavarayan, J.-M. 2002. *The French Immersion Debate*. Calgary : Detselig Enterprises Ltd.
- Manolopoulou-Sergi, E. 2004. « Motivation within the information processing level of foreign language learning ». *System*, vol. 32, p. 427-441.
- Marton, W. 1977. « Foreign vocabulary learning as problem number one of foreign language teaching at the advance level ». *Interlanguage studies bulletin*, vol. 2, no 1, p. 33-47.
- Masgoret A.-M., et R.C. Gardner, 2003. « Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates ». *Language Learning*, vol. 53, no 1, p. 123-163.
- McAndrew, M. 2001. *Immigration et diversité à l'école*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

McCarthy, M., et R. Carter. 2002. « Written and spoken vocabulary ». In *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, sous la dir. de N. Schmidt et M. McCarthy, p. 20-39. Cambridge : Cambridge University Press.

McLaughlin, B. 1990. « Restructuring ». *Applied Linguistics*, vol. 11, no 2, p. 113-128.

Meara P., et B. Buxton. 1987. « An alternative to multiple choice vocabulary tests ». *Language Testing*, vol. 4, no 2, p. 2142-2154.

Meara, P. 2002. « Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition ». In *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, sous la dir. de N. Schmitt et M. McCarthy, p. 109-121. Cambridge : Cambridge University Press.

Melka, F. 2002. « Receptive vs. productive aspects of vocabulary ». In *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, sous la dir. De N. Schmidt et M. McCarthy, p. 84-102. Cambridge : Cambridge University Press.

Merry, R. 1980. « The keyword method and children's vocabulary learning in the classroom ». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 50, p. 123-136.

Messier, M. 1997. *Les modèles de services réservés aux élèves nouveaux arrivants. Une étude comparée entre Montréal et Toronto*. Montréal : Immigration et métropoles.

Michel, J. 1972. *The problem of time ; some techniques for teaching vocabulary*. New York : Eric Reports.

Milton, J., et P. Meara. 1995. « How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language ». *ITL*, vol. 107-108, p. 17-34.

Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. 2003. « Étudier au Québec ». *Pourquoi choisir le Québec*,

<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/francais/education/etudes-quebec.html> (site consulté le 25/11/2003).

Mondria, J.-A., et M. Wit-De-Boer. 1991. « The effects of Contextual Richness on the Guessability and the Retention of Words in a Foreign Language ». *Applied Linguistics*, vol. 12, no 1, p. 249-267.

Morgan, B. Q., et L. M. Oberdeck. 1930. « Active and passive vocabulary ». In *Studies in Modern Language Teaching*, sous la dir. de E. W. Bagster-Collins, p. 213-221. New York : Macmillan.

Morrison, L. 1996. « Talking About Words: A Study of French as a Second Language Learners' Lexical Inferencing Procedures ». *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 53, no 1, p. 41-75.

Muljani, D., K., Koda et R. Moates. 1998. « The development of word recognition in a second language ». *Applied Psycholinguistics*, vol. 19, p. 99-113.

Nagy, W., P. Herman et R. Anderson. 1985. « Learning words from context ». *Reading Research Quarterly*, vol. 20, p. 233-253.

Nagy, W. 2002. « On the role of context in first- and second-language vocabulary learning ». In *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, sous la dir. de N. Schmitt et M. McCarthy, p. 64-83. Cambridge : Cambridge University Press.

Nation, P., et H. Kyongho. 1995. « Where would general service vocabulary stop and special purpose vocabulary begin? ». *System*, vol. 23, no 1, p. 35-41.

Nation, I. S. P. 1990. *Teaching and learning vocabulary*. Boston : Heinle & Heinle Publishers.

Nation, P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge : Cambridge University Press.

Newton, J. 1995. « Task-based interaction and incidental vocabulary learning: a case study ». *Second Language Research*, vol. 11, no 2, p. 159-177.

Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston : Newbury House.

Oxford, R., et R. C. Scarcella. 1994. « Second language vocabulary learning among adults: State of the art in the vocabulary instruction ». *System*, vol. 22, p. 231-243.

Parry, K. 1993. « Too many words : learning the vocabulary of an academic project ». In *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, sous la dir. de T. Huckin, M. Haynes et J. Coady, p. 109-129. Norwood : Ablex Publishing Corporation.

Perez, M. 1991. « Vocabulary Learning through Educational Preschool Television Program Viewing ». *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, vol. 51, no 12, p. 4017 A.

Pienemann, M., M. Johnston et G. Brindley. 1988. « Constructing an acquisition-based procedure for second language teaching ». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 10, p. 217-243.

Pressley, M. *et al.* 1987. « Remembering versus inferring what a word means : Mnemonic and contextual approaches ». In *The Nature of Vocabulary Acquisition*, sous la dir. de M. McKeown et M. Curtis, p. 107-123. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.

Pye, C. 1986. « One lexicon or two? An alternative interpretation of early bilingual speech ». *Journal of Child Language*, vol. 13, p. 591-593.

Qian, D. 1996. « ESL Vocabulary Acquisition: Contextualization and Decontextualization ». *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 53, no 1, p. 120-142 .

Read, J. 1988. « Measuring the vocabulary knowledge of second language learners ». *RELC Journal*, vol. 19, no 2, p. 12-25.

Read, J. 1993. « The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge ». *Language testing*, vol. 10, p. 355-371.

Read, J. 2002. « Vocabulary and testing », In *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, sous la dir. de N. Schmitt et M. McCarthy, p. 303-320. Cambridge : Cambridge University Press.

Richards, J.C. 1976. « The role of vocabulary teaching ». *TESOL Quaterly*, vol. 10, p. 77-89.

Rivers, W. M. 1981. *Teaching foreign language skills*. Chicago : University of Chicago Press.

Schaerlaekens, A., I. Zink et L. Verheyden. 1995. « Comparative Vocabulary Development in Kindergarten Classes with a Mixed Population of Monolinguals, Simultaneous and Successive Bilinguals ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 16, no 6, p. 477-495.

Scherfer, P. 1993. « Indirect L2 vocabulary learning ». *Linguistics*, vol. 31, p. 1141-1153.

Schmitt, N. 2002. « Vocabulary learning strategies ». In *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, sous la dir. de N. Schmitt et M. McCarthy, p. 199-236. Cambridge : Cambridge University Press.

Schmitt, N., et M. McCarthy. 2002. *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge : Cambridge University Press.

Schouten-van Parreren, C. 1985. *Woorden leren in het vreemde talenonderwijs*. Apeldoorn: Van Walraven.

Sims, V.M. 1929. « The reliability and validity of four types of vocabulary test ». *Journal of Educational Research*, vol. 20, p. 91-6.

Sökmen, A. 2002. « Current trends in teaching second language vocabulary ». In *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, sous la dir. de N. Schmitt et M. McCarthy, p. 237-257. Cambridge : Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. 1987. « Most vocabulary is learned from context ». In *The Nature of Vocabulary Acquisition*, sous la dir. de M.G. McKeown et M.E. Curtis, p. 89-105. Hillsdale : Erlbaum.

Stoller, F.L., et W. Grabe. 1993. « Implications for L2 vocabulary acquisition and instruction from L1 vocabulary research ». In *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, sous la dir. de T. Huckin, M. Haynes et J. Coady, p. 24-45. Norwood : Alex Publishing Corporation.

Swan, M. 2002. « The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use ». In *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, sous la dir. de N. Schmitt et M. McCarthy, p. 156-180. Cambridge : Cambridge University Press.

Tréville, M.-C., et L. Duquette. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.

Tréville, M.-C. 2000. *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Montréal : Éditions Logiques.

Vihman, M. M. 1985. « Language differentiation by the bilingual infant ». *Journal of Child Language*; vol. 12, p. 297-324.

Volterra, V., et T. Taeschner. 1978. « The acquisition and development of language by bilingual children ». *Journal of Child Language*, vol. 5, p. 311-326.

Washington, J. A., et Craig, H. K. 1999. « Performances of at-risk, African American preschoolers on the Peabody Picture Vocabulary Test-III ». *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 30, p. 75-82.

Webster, 1953. *New Collegiate Dictionary*. Springfield : Merriam.

Weinreich, U. 1953. *Languages in Contact; Findings and Problems*. New York : Linguistic Circle of New York.

Wesche M., et T. S. Paribakht 1996. « Assessing Second Language Vocabulary Knowledge : Depth Versus Breadth ». *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 53, p. 13-40.

Wesche, M., et R. S. Paribakht. 1999. « Introduction ». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 21, p. 175-180.

Weschler, D. 2002. *Weschler Preschool and Primary Scale of Intelligence*. Toronto : Harcourt Brace Jovanovich.

Wode H. 1999. « Incidental vocabulary acquisition in the foreign language classroom ». *Studies on Second Language Acquisition*, vol. 21, p. 243-258.

Zahar R., T. Cobb et N. Spada. 2001. « Acquiring vocabulary through reading : Effects of frequency and contextual richness ». *Canadian Modern Language Review*, vol. 57, no 4, p. 541-572.